

Een kwestie van vertrouwen

Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval

Mariëtte Lusse



■ proefschrift

Een kwestie van vertrouwen

Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval

A Matter of Confidence

Design based research on the improvement of school-parent contact in urban pre-vocational education to prevent school drop-out

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Erasmus Universiteit Rotterdam
op gezag van
de rector magnificus

Prof.dr. H.A.P. Pols

en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op
vrijdag 6 december 2013 om 13.30 uur

door

Maria Elisabeth Antonia Lusse
geboren te Leiden



Promotiecommissie

Promotoren: Prof.dr. G.B.M. Engbersen
Prof.dr. A.L.T. Notten

Overige leden: Prof.dr. J.P.L. Burgers
Prof.dr. J.W.M. Kessels
Prof.dr. S.E. Severiens

Een kwestie van vertrouwen

Colofon

ISBN: 9789051798364

1^e druk, 2013

© 2013 Mariëtte Lusse

Dit boek is een uitgave van Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam

Backoffice Innovatie & Onderzoek
Postbus 2503
3001 HA Rotterdam

Exemplaren zijn bestelbaar via: www.hr.nl/onderzoek/publicaties

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the publisher.

Op de voorpagina is te zien hoe kerndocent Jens Honig, moeder Hazzia en dochter Gadisha Daal met elkaar in gesprek zijn op de GK van Hogendorpschool in Rotterdam. De foto is afkomstig uit een film die Zoli Schwarcz (zfilms) maakte voor Beter Presteren en die te zien is via <http://www.onderwijsbeleid010.nl/ouderbetrokkenheid>.

Inhoud

Inleiding	9
Deel 1 Verkenning van de problematiek	13
Hoofdstuk 1 Preventie van schooluitval	15
1.1 Schooluitval als maatschappelijk probleem	15
1.2 Schooluitval als grote stadsprobleem	17
1.3 Bestrijding en preventie van schooluitval	21
1.4 De rol van ouders in de preventie van schooluitval	25
1.5 Onderzoek naar de vormgeving van het contact tussen ouders en school	28
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader ouderbetrokkenheid in het vmbo	31
2.1 Dimensies van ouderbetrokkenheid	32
2.2 De rol van ouders in de schoolloopbaan van hun kind	37
2.3 Het betrekken van ouders in het grootstedelijke vmbo	44
2.4 De rol van school in het betrekken van ouders	49
2.5 Samenvatting oudercontact in het grootstedelijke vmbo	52
Hoofdstuk 3 Het verbeteren van het oudercontact in het vmbo	55
3.1 De kloof tussen theorie en praktijk	55
3.2 Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek	57
3.3 Onderzoeksvraag en ontwerpdoel	60
3.4 Onderzoeksopzet Oudercontact in het vmbo	62
Deel 2 De uitvoering van het veldonderzoek	69
Hoofdstuk 4 Veldstudie op vier vmbo's	71
4.1 De opbouw van de veldstudie	71
4.2 Beschrijving van de resultaten	81
4.3 Bijdrage aan de beantwoording van de deelvragen	110
Hoofdstuk 5 Het ontwerpen van de generieke handreiking	115
5.1 Een vergelijking tussen de vier school-specifieke handreikingen	116
5.2 Het werken met de school-specifieke handreikingen	119
5.3 Succesfactoren in de generieke handreiking	125
5.4 Review van de testversie van de generieke handreiking	132
Hoofdstuk 6 De implementatie van de handreiking in Rotterdam-Zuid	135
6.1 De werving van de scholen	135
6.2 Het voorbereidingsproces op de scholen	138
6.3 Een eerste indruk van de interventies	142

6.4	Review met de betrokkenen	149
6.5	Het vervolg op de scholen in Rotterdam-Zuid	152
Hoofdstuk 7	De werking van de handreiking	157
7.1	De opkomst bij de uitgevoerde interventies	158
7.2	Observatie van de uitgevoerde interventies	163
7.3	De beleving van ouders, leerlingen en mentoren	170
7.4	Samenvatting van de resultaten	200
Deel 3	Conclusies	207
Hoofdstuk 8	Oudercontact in het grootstedelijke vmbo	209
8.1	Het beantwoorden van de onderzoeksvraag	209
8.2	De uiteindelijke vormgeving van de handreiking	217
8.3	Discussie	223
Samenvatting		231
Summary		241
Nawoord		251
Curriculum Vitae		255
Literatuuroverzicht		257
Bijlagen		271
Bijlage 1.1.1	Afkortingenlijst	273
Bijlage 2.1.1	Herzien model van het proces van ouderbetrokkenheid	274
Bijlage 3.3.1	Begrippenlijst	275
Bijlage 4.1.1	Overzicht kenmerken deelnemende scholen veldstudie	277
Bijlage 4.1.2	Observatieformulier oudercontact	278
Bijlage 4.1.3	Overzicht observaties	279
Bijlage 4.1.4	Overzicht aantal respondenten en afgenomen interviews	280
Bijlage 4.1.5	Respondenten groepsinterviews ouders	281
Bijlage 4.1.6	Respondenten groepsinterviews leerlingen	282
Bijlage 4.1.7	Respondenten groepsinterviews mentoren	283
Bijlage 4.1.8	Respondenten individuele interviews	284
Bijlage 4.1.9	Interviewleidraad ouders	285
Bijlage 4.1.10	Discussiekaart huisbezoek	287
Bijlage 5.0.1	Samenvatting handreiking oudercontact in het vo (testversie)	290
Bijlage 5.2.1	Gespreksformat kennismakingsgesprek school A	293
Bijlage 6.1.1	Vergelijking deelnemende scholen testronde	294
Bijlage 6.5.1	Vervolg oudercontact per school	295
Bijlage 7.1.1	Opkomst interventies per school	296
Bijlage 7.2.1	Observatieformulier, origineel	297
Bijlage 7.2.2	Betrouwbaarheid observatieschalen per succesfactor	298

Bijlage 7.2.3	Gemiddelde observatiescore naar succesfactor en interventie	300
Bijlage 7.2.4	Variantieanalyses observaties	301
Bijlage 7.3.1	Achtergrondkenmerken respondenten 1e vragenlijst	302
Bijlage 7.3.2	Achtergrondkenmerken respondenten 2e vragenlijst	304
Bijlage 7.3.3	Verantwoording validering vragenlijst	305
Bijlage 7.3.4	Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, A-tabellen	308
Bijlage 7.3.5	Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, B-tabellen	322
Bijlage 7.3.6	Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, C-tabellen	326
Bijlage 7.3.7	Resultaten multilevel regressieanalyses leerlingen en mentoren	337
Bijlage 8.2.1	Tien succesfactoren voor het vormgeven van contact tussen ouders en school in het grootstedelijke vmbo	349

Inleiding

‘Want voor goed nieuws bellen ze niet’

Stelt een moeder als ze vertelt dat ze het Spaans benauwd kreeg iedere keer als ze het nummer van de school van haar dochter in het display van haar telefoon zag verschijnen.

‘Ik dacht, dan er is weer slecht nieuws. Dat voel je gewoon, want voor goed nieuws bellen ze niet. Ja, stel je voor, dan blijven ze bellen.... Dat zie je gewoon op het rapport. Maar als het fout gaat, word je gewoon echt gebeld’.

Een moeder met een dochter op een andere school vertelt:

‘Misschien drie, vier keer per week heb ik zo’n telefoontje gekregen. Op een gegeven moment dacht ik een keertje -ik ben een heel rustig persoon- heb ik echt een keertje door de telefoon gezegd: hou nu op, genoeg! Ik wil geen telefoontje meer van de school’.

Beide moeders zijn van Turkse origine en uit de interviews blijkt dat zij zeer betrokken zijn bij hun kind en veel moeite doen om hun dochters te steunen in de schoolloopbaan. De dochters in kwestie hebben zich echter om verschillende redenen een tijdje niet goed gedragen op school. De moeders schetsen hoe zwaar het contact met school hun gevallen is in de periode dat het niet goed ging met hun dochter. Eén van de moeders zegt hierover:

‘Dus iedere keer ging ik naar school om het verhaal af te luisteren, wat heel negatief was over mijn dochter (...).

Dus ik was degene die alleen de problemen moest opvangen en al die telefoontjes en de gesprekken op school’.

Ondanks alle moeilijkheden heeft de ene moeder de school als steun ervaren en de andere niet.

Wat maakt nu dat ouders en school voldoende vertrouwen in elkaar hebben om in moeilijke omstandigheden naast elkaar te kunnen staan in het belang van het kind? In het geval van deze beide meisjes lijkt het redelijk goed af te lopen. Hoewel de ene leerling tijdelijk in een onderwijsopvangvoorziening is geplaatst, heeft zij haar opleiding daarna vervolgd op de school waar ze vandaan kwam. Wel is ze een jaar blijven zitten. De andere leerling is na veel conflicten van school veranderd. Hoewel ze in de brugklas op de havo is begonnen, zit zij op het moment dat haar moeder dit vertelt in een vmbo-kaderklas op een nieuwe school. In beide gevallen had de situatie beter kunnen zijn, maar had het ook slechter kunnen aflopen. De meisjes volgen in elk geval nog een opleiding en dat is toch het minimale wat zowel ouders als de samenleving willen bereiken: dat kinderen een diploma halen waarmee ze een goede start hebben op de arbeidsmarkt. Deze beide meisjes hebben bovendien een ouder die hen steunt en de steun die kinderen thuis krijgen is voor het behalen van het diploma van groot belang.

De vraag is welke steun ouders, zeker ouders met een laag inkomen en opleidingsniveau, van school nodig hebben om zo goed mogelijk bij te kunnen dragen aan een succesvolle schoolloopbaan van hun kind. Daar vloeit de volgende vraag uit voort: ‘hoe kunnen scholen het contact met ouders zodanig vormgeven dat dit bijdraagt aan preventie van schooluitval’. Dit proefschrift is een zoektocht naar het antwoord op deze vraag. Het is een relevante vraag omdat zowel onderzoekers als beleidsmakers suggereren dat de betrokkenheid van ouders een rol speelt in preventie van schooluitval, maar nog niet goed lijken te weten hoe dat er dan in de praktijk uit moet zien. Vooralsnog leidt de vraag waar scholen ouders nu precies bij

moeten betrekken en hoe scholen dat aan kunnen pakken dan ook tot enige verwarring: gaat het nu om ouders werven voor de medezeggenschapsraad, de inzet van ouders voor handen spandiensten of het bieden van ondersteuning bij huiswerk? Mag een school nu van alle ouders verwachten dat zij aanwezig zijn bij thema-avonden of kan de school beter ouders altijd uitnodigen voor rapportgesprekken? Hoe betrek je ouders rond de voor schooluitval belangrijke thema's als verzuim en schoolloopbaankeuzes van de leerling? Dwing je ouders aanwezig te zijn op school, en zo ja, hoe en bij welke activiteiten dan, of probeer je ouders te allen tijde als samenwerkingspartners te benaderen?

In een pleidooi voor doelgerichte ouderbetrokkenheid stelt Broekhof (2006, p. 8): 'Als je wilt dat ouderbetrokkenheid ten goede komt aan het leren van kinderen, dan moet je wel investeren in die vormen van betrokkenheid waarvan bekend is dat die daaraan een bijdrage leveren'. In dit onderzoek is het doel dat de samenwerking tussen ouders en school moet bijdragen aan preventie van schooluitval, als minimale vorm van schoolsucces.

Dit onderzoek wil aannemelijk maken dat bepaalde manieren om de relatie met ouders aan te gaan en de inhoud van het contact vorm te geven uiteindelijk bij zullen dragen aan preventie van schooluitval. Om die reden richt het onderzoek zich consequent op het bereiken van alle ouders en niet alleen op de ouders die de weg naar school al gevonden hebben en waar minder zorgen zijn of zij een ondersteunende thuissituatie kunnen bieden. Aangezien schooluitval een eindstation is van een langdurig proces en dit onderzoek zich richt op preventie aan het begin van dit proces, kan de feitelijke bijdrage van doelgericht contact tussen ouders en school aan preventie van schooluitval niet worden aangetoond. Wel is preventie van schooluitval steeds de stip aan de horizon in het theoretisch kader en in de onderzoeksopzet. Bovendien is de keuze gemaakt om het contact tussen ouders en school te onderzoeken op scholen waar het risico op schooluitval groot is en waar het personeel het als moeilijk ervaart om contact met ouders te leggen. Deze problematiek is vooral te vinden op vmbo-scholen met een grootstedelijke (achterstands-)populatie: een concentratie van ouders met een laag opleidingsniveau, een lage sociaaleconomische status en een grote diversiteit in etnische achtergronden. Het onderzoek is grotendeels uitgevoerd in Rotterdam-Zuid, dat de grootste achterstands-problematiek van Nederland kent.

Naast het beantwoorden van de onderzoeksvraag, is het doel van dit onderzoek een handreiking te ontwikkelen die scholen in het grootstedelijke vmbo helpt bij het vormgeven van hun contact met ouders. De handreiking is ontwikkeld als product voor de beroepspraktijk en beantwoordt op praktisch niveau de vraag 'hoe' scholen het contact met ouders kunnen vormgeven. Dit proefschrift vormt de weerslag en verantwoording van het onderzoek en beantwoordt de vraag 'waarom' voor deze vormgeving gekozen is.

Het proefschrift bestaat uit drie delen. Het eerste deel verkent de problematiek en betreft een weergave van de problematiek van schooluitval (hoofdstuk 1), de literatuurstudie naar de rol die ouderbetrokkenheid in preventie van schooluitval (hoofdstuk 2) en de onderzoeksvraag, het ontwerpdoel en de onderzoeksopzet (hoofdstuk 3).

Deel twee bestaat uit vier hoofdstukken die de uitvoering van het onderzoek in drie ronden beschrijven. Ronde 1 betreft de veldstudie die is uitgevoerd op vier grootstedelijke vmbo's om zicht te krijgen op de problematiek en oplossingsrichtingen in de praktijk (hoofdstuk 4). Ronde 2 verantwoordt de eerste versie van de handreiking voor scho-

len (hoofdstuk 5). De derde onderzoeksronde betreft het werken met de handreiking in Rotterdam-Zuid en bespreekt zowel de implementatie (hoofdstuk 6) als de onderzoeksresultaten van het werken met de handreiking (hoofdstuk 7).

Het derde deel van het proefschrift omvat alleen hoofdstuk 8 dat is gewijd aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag, het definitief maken van de handreiking en een aantal discussiepunten.

Deel 1 Verkenning van de problematiek

De problematiek van schooluitval in de grootstedelijke context vormt de aanleiding tot dit onderzoek.

Als eerste wordt de omvang en aard van de lokale, nationale en internationale schooluitval en de maatregelen ten bestrijding en preventie van dit voortijdig schoolverlaten besproken (hoofdstuk 1).

Aangezien onderzoekers en beleidsmakers suggereren dat ouders een rol kunnen spelen in de preventie van schooluitval, is vervolgens een literatuurstudie gedaan naar de kennis die aanwezig is over wat ouders kunnen bijdragen aan schoolsucces van hun kinderen en aan preventie van schooluitval (hoofdstuk 2). De weergave van deze literatuurstudie vormt het theoretisch kader van het onderzoek. Dit kader is gebruikt bij zowel de vormgeving van de instrumenten van de veldstudie als bij ontwikkeling van de handreiking.

Tot slot komen het methodologische kader, de onderzoeksvraag en -opzet en de keuze voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek aan de orde (hoofdstuk 3).

Hoofdstuk 1 Preventie van schooluitval

‘Het is misschien goed eerst een aantal punten stevig neer te zetten, zodat we niet afgeleid worden bij het zoeken naar sluitende oplossingen.

Eén: voortijdig schoolverlaten is geen allochtonenprobleem (...). Twee: schooluitval is een grotestadsprobleem (...). En drie: voortijdig schoolverlaten is tevens een armoede-probleem’ (Winsemius et al., 2008, p. 2).

Dit eerste hoofdstuk beschrijft de problematiek van schooluitval als aanleiding van dit proefschrift. Aan de orde komt waarom schooluitval een maatschappelijk probleem vormt, dat hardnekkiger is in de grote steden (paragrafen 1.1 en 1.2). De aandacht gaat vervolgens uit naar de acties die overheden en scholen ondernemen om schooluitval te voorkomen en te bestrijden en naar de rol die onderzoekers en beleidsmakers in de preventie van schooluitval zien voor ouders (paragrafen 1.3 en 1.4). Het hoofdstuk sluit af met de, uit de discussie rond schooluitval afgeleide, keuze voor het onderwerp en de vraagstelling van dit onderzoek (paragraaf 1.5).

1.1 Schooluitval als maatschappelijk probleem

Er is sprake van voortijdig schoolverlaten als een jongere tot 23 jaar het onderwijs zonder startkwalificatie verlaat. Een startkwalificatie is het minimale onderwijsniveau dat nodig is om voldoende toegerust de arbeidsmarkt te betreden en zich gedurende de beroepsloopbaan verder te kunnen ontwikkelen. In Nederland geldt een diploma op havo, vwo of mbo-2 niveau¹ als startkwalificatie (OCW, 2012; Van der Steeg & Webbink, 2006). Hoewel zij dat zelf niet altijd zo ervaren, betekent dit dat ook jongeren met alleen een diploma voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) of middelbaar beroepsonderwijs niveau 1 (mbo-1) op zak, voortijdig schoolverlaters zijn (Van Lieshout, 2003).

Het gegeven dat in Nederland jaarlijks vele jongeren de school zonder startkwalificatie verlaten, is een onderwerp van grote maatschappelijke zorg. Enerzijds omdat de kwaliteiten van de uitvallers onderbenut blijven en dit niet strookt met de Nederlandse ambitie om een vooraanstaande positie in te nemen in de kenniseconomie (OCW, 2006; Rijksoverheid, 2010). Anderzijds omdat uitvallers kwetsbaar zijn op de arbeidsmarkt. Zo is in 2011 14,6% van de jongeren tussen 15 en 23 jaar zonder startkwalificatie werkloos, tegenover 7,7% van de jongeren met een startkwalificatie (OCW, 2012). Een groter risico op werkloosheid

¹ Een lijst met afkortingen is opgenomen in bijlage 1.1.1

en uitkeringsafhankelijkheid kan leiden tot verdergaande maatschappelijke uitval van sociaal isolement, non-participatie, armoede en ongezondheid tot radicalisme en criminaliteit (Herweijer, 2008; ROA-R, 2009). Zo is 20,6% van de voortijdig schoolverlaters verdacht geweest van een misdrijf, tegenover 3,8% van de jongeren die hun startkwalificatie wel behaalden (OCW, 2012).

Schooluitval is verspilling van talent en bovendien duur. De toenmalige minister en staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), respectievelijk Maria van der Hoeven en Mark Rutte, winden er in een brief aan de Tweede Kamer geen doekjes om: ‘niet alleen in het (macro-economische) licht van de Lissabon doelstelling is het verstandig te investeren in het voorkomen van uitval, maar ook in het licht van integratieproblemen, jeugdcriminaliteit, zorgvoorzieningen en uitkeringen. Investeren in de aanpak van uitval loont, zowel in economisch als in maatschappelijk opzicht. (...) Voorkomen is niet alleen beter, maar ook goedkoper’ (OCW, 2006).

Schooluitval is niet alleen in Nederland een belangrijk thema. De al genoemde Lissabon-doelstelling verwijst naar afspraken die in 2000 op Europees niveau gemaakt zijn om de schooluitval in de EU-lidstaten in tien jaar tijd te halveren. In Nederland heeft in het jaar 2000 15,4% jongeren in de leeftijdsgroep 18 tot 25 jaar geen startkwalificatie en volgt geen onderwijs. Nederland zit hiermee met het totaal aantal schoolverlaters onder het gemiddelde van de vijftien landen die in 2000 deel uitmaakten van de Europese Unie. Het totaal aantal schoolverlaters in Nederland is op dat moment echter wel groter dan in Noord- en West-Europese landen als Finland, Zweden, België, Frankrijk en Oostenrijk. De uitval in Zuid-Europese landen als bijvoorbeeld Portugal en Spanje is daarentegen hoger dan die in Nederland.

Hoewel het halveren van het aantal voortijdig schoolverlaters niet is gelukt, is Nederland er in tien jaar tijd wel in geslaagd het percentage met 35% te verminderen (OCW, 2011a; Traag, 2012). In 2010 ligt het aantal 18 tot 25 jarigen dat niet over een startkwalificatie beschikt in Nederland op 10,1%. Het gemiddeld aantal schoolverlaters in de vijftien Europese landen is in 2010 15,5% (OCW, 2011c). Nederland realiseert hiermee een relatief grote daling in schooluitval ten opzichte van de overige landen van de Europese Unie (OCW, 2011a). Op het Europese lijstje van voortijdig schoolverlaters kruipt Nederland dan ook naar een boven gemiddelde positie (OCW, 2009; 2010; 2011c). Opvallend is daarbij dat de Noord-Europese landen die in 2000 de laagste schooluitval hadden, in 2010 een relatief lage daling laten zien. Wellicht is het voor de resterende groep voortijdig schoolverlaters niet mogelijk aan de kwalificatie-eis te voldoen (Traag, 2012).

In Nederland is het aantal voortijdig schoolverlaters in 2011 opnieuw een procent gedaald en ligt daarmee op 9,1%. Het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters in het voortgezet onderwijs daalt daarbij sterker dan in het mbo (OCW, 2012). Het gemiddelde Europese percentage is in 2011 14,7%. Waar Europa streeft naar het terugbrengen van schooluitval naar 10% in 2020, wil Nederland op dat moment nog maximaal 8% vroegtijdig schoolverlaters hebben (OCW, 2012; Traag, 2012). In tabel 1.1.1 zijn de belangrijkste cijfers ten aanzien van schooluitval voor Europa en Nederland weergegeven.

Tabel 1.1.1 *Vergelijking schooluitval in Nederland en Europa (OCW, 2011c, 2012)*

	geen startkwalificatie 18–25 jarigen, 2000	geen startkwalificatie 18–25 jarigen, 2010	geen startkwalificatie 18–25 jarigen, 2011	ambitie geen startkwalificatie 18–25 jarigen, 2020
Europa	19,3%	15,5%	14,7%	10%
Nederland	15,4%	10,1%	9,1%	8%

1.2 Schooluitval als grote stadsprobleem

Typen schoolverlaters

Eimers (2006) verdeelt voortijdig schoolverlaters in de categorieën ‘opstappers’ en ‘klassieke risico leerlingen’. Deze groepen uitvallers komen in de schoolloopbaan andere moeilijkheden tegen, verschillen in de mate waarin het schoolverlaten te beïnvloeden is, en in de mate waarin zij risico op maatschappelijk uitval lopen.

De opstappers vormen volgens Eimers zo’n twee derde van de voortijdig schoolverlaters. Deze jongeren zijn wel in staat een startkwalificatie te halen, maar kiezen er bewust voor de school te verlaten. Een verkeerde studiekeuze, mede als gevolg van de vroege selectie en keuze in Nederland, kan de oorzaak van schooluitval zijn. Volgens Allen en Meng (2010) verklaart een verkeerde opleidingskeuze 27% van de voortijdige schooluitval en staat daarmee bovenaan de lijst van oorzaken van voortijdig schoolverlaten. Het risico op schooluitval (Traag, 2012) en beperking in doorstroom (Nanhoe, 2012) is groter op scholen die uitsluitend vmbo onderwijs aanbieden dan op bredere scholengemeenschappen met gecombineerde brugklassen, waar de uiteindelijke selectie nog even wordt uitgesteld. Ook het kunnen krijgen van een baan, de zogenaamde ‘groenpluk’, kan bijdragen aan de keuze om school te verlaten (ROA-R, 2009). 15% van de voortijdig schoolverlaters geeft aan dat zij de school hebben verlaten omdat ze graag willen werken (Allen & Meng, 2010).

Volgens Eimers (2006) is het arbeidsmarktperspectief voor deze jongeren betrekkelijk gunstig. Zij behoren tot de ruim 80% jongeren zonder startkwalificatie die in 2007–2008 wel werk hebben (OCW, 2009). Wel laten de opstappers zich verlokken door het korte termijn perspectief van laag geschoold, laag betaald en veelal tijdelijk werk. Hoewel bij opstappers veelal geen sprake is van maatschappelijke uitval zou ook deze groep beter af zijn als ze op een hoger onderwijsniveau uit zou stromen. Ongeveer een derde van de schooluitvallers keert, vaak met succes, na verloop van tijd weer terug naar de schoolbanken (Van Wijk, Fleur, Smits & Vermeulen, 2011). Opstappers zijn vooral afkomstig van mbo niveau 3 of 4. Aangezien het onderwijs deze groep onvoldoende aan zich weet te binden, lijken de oplossingen om de opstappers binnen boord te houden vooral te liggen in het vergroten van de aantrekkingskracht van de school. Aandachtspunten zijn hierbij het vergroten van de persoonlijke binding met school, het passender en attractiever

maken van het onderwijs voor deze leerlingen en de begeleiding bij de keuzeprocessen voor vervolgonderwijs (Eimers, 2006).

Over de klassieke risicoleerlingen, ruim een derde van de totale groep voortijdig schoolverlaters, zijn de zorgen groter. Binnen deze categorie zijn twee groepen te onderscheiden die elkaar deels overlappen. Enerzijds zijn er de 'niet-kunners' die over onvoldoende intellectuele bagage beschikken om een startkwalificatie te kunnen behalen (Eimers, 2006; Traag, 2012). Hoe hoger de lat van de startkwalificatie ligt, des te groter de groep die niet aan deze eis kan voldoen. De groep niet-kunners is te vinden in het praktijkonderwijs, vmbo met leerwegondersteuning en in niveau 1 van het mbo. Als gevolg van het Weer Samen Naar School beleid is een deel van deze groep terecht gekomen in het reguliere vmbo. Voor de niet-kunners is goede begeleiding nodig om onderwijs op het voor hen hoogst haalbare niveau te kunnen afronden. Leerlingen die ook vmbo-basis of mbo-1 niet aan kunnen, maar scholen bezoeken voor praktijkonderwijs, (zeer) moeilijk lerende kinderen, mytylscholen of scholen voor langdurig zieken worden in de metingen niet meegenomen, omdat zij als onvermijdelijke voortijdig schoolverlaters worden beschouwd (Hartkamp, 2007).

De andere groep die past in het beeld van de klassieke risico-leerling zijn de 'verhinderden', oftewel de 'overbelaste' jongeren zoals de WRR (2009) deze groep noemt. Het lukt deze jongeren door een opeenstapeling van problemen, thuis en buitenshuis, niet het diploma te behalen. Beperkte sociale vaardigheden, armoede, schulden, laag opgeleide ouders, werkloosheid en gebroken gezinnen vergen zoveel van hen, dat het behalen van een diploma niet meer lukt (Eimers, 2006; Elfers, 2011; WRR, 2009). De WRR schat de groep overbelaste leerlingen landelijk op een kwart van het totaal aantal schoolverlaters. Bij deze overbelaste jongeren is het risico op maatschappelijk uitval het grootst. De risico- en beschermende factoren bij deze groep (binding, erkenning en ondersteuning) liggen meer in de thuissituatie. Op scholen waar de concentratie van overbelaste leerlingen niet al te groot is, profiteren deze kansarme jongeren van de andere leerlingen, zonder dat deze andere leerlingen er onder leiden (WRR, 2009). De zorg om deze groep uitvallers is zo groot dat het kabinet Rutte, in een tijd van forse bezuinigingen, aankondigt vanaf 2012 dertig miljoen euro extra te reserveren voor jongeren met gestapelde problemen die geen opleiding meer volgen (OCW, 2011b).

Hoe lager het onderwijsniveau is, hoe hoger het percentage overbelaste leerlingen. De uitval in het vmbo is groter dan op de hogere niveaus in het voortgezet onderwijs en binnen het vmbo is de uitval groter in het leerwegondersteunend onderwijs en in de basisberoepsgerichte leerweg dan in de kaderberoepsgerichte leerweg. Ook in het mbo is de uitval groter naarmate het niveau lager is en is dus in niveau-1 het grootst (OCW, 2009; Van der Steeg & Webbing, 2006; WRR, 2009).

Zwaardere problematiek in de grote steden

Waar de opstappers landelijk gezien de grote meerderheid van de schoolverlaters vormen, ligt deze verhouding anders in de vier grote steden. Zowel het percentage voortijdig schoolverlaters als de achterliggende problematiek is in de grote steden groter dan in de rest van

het land. Door een opeenstapeling van problemen vormt het grootstedelijke leefmilieu een risicofactor voor voortijdig schoolverlaten (Herweijer, 2008). De groepen die extra risico lopen om een overbelaste leerling te worden, zijn in de steden sterker vertegenwoordigd. Het gaat hierbij om niet westerse allochtone leerlingen, kinderen uit eenouder- en grote gezinnen, kinderen die ouders hebben die een laag opleidingsniveau hebben of werkloos zijn, kinderen die met een achterstand het voortgezet onderwijs betreden en tienermoeders die hun opleiding moeten combineren met de verzorging van hun kind. Jongens, zeker allochtone jongens, vallen vaker uit dan meisjes (Hartkamp, 2007; Herweijer, 2008; OCW, 2007; OCW, 2009; Van der Steeg & Webbing, 2006; Van Tilborg, 2007). De invloed van etnische herkomst verdwijnt bij correctie voor sociale herkomst (Traag, 2012), voor het opleidingsniveau en werkloosheid van de ouders en voor eenoudergezinnen (Herweijer, 2008), waarmee schooluitval meer een probleem is van sociale klasse dan van etnische herkomst.

De verhouding tussen opstappers en overbelaste schoolverlaters is in de vier grote steden aanzienlijk ongunstiger dan landelijk. De WRR (2009) schat het aantal overbelaste leerlingen in de grote steden rond zestig procent, tegenover een kwart elders in het land. Door deze verhouding kunnen de overbelaste leerlingen in de grootstedelijke context zich niet meer aan hun klasgenoten optrekken. Ook Traag (2012) meldt dat de kans op schooluitval groter is op relatief zwarte scholen en scholen in stedelijk gebied. Winsemius (et al., 2008) benoemt schooluitval niet voor niets als een armoede- en grote stadsprobleem.

Van de vier grote steden zijn de factoren die tot voortijdig schoolverlaten kunnen leiden in Rotterdam het meest dominant aanwezig. Omdat Rotterdam de enige grote stad in Nederland is waar sprake is van verjonging in plaats van vergrijzing zijn er veel kinderen en jongeren. Rotterdam voert de overall ranking van Nederlandse gemeenten aan op de twaalf indicatoren² die 'Kinderen in Tel' meet (Steketee et al., 2010). Kinderen die in Rotterdam opgroeien zijn daarmee het slechtst af in Nederland en dus ook slechter dan kinderen uit de andere grote steden. Den Haag en Amsterdam nemen respectievelijk de tweede en derde positie op deze lijst in. Op een aantal relevante indicatoren staat Rotterdam ook in absolute zin bovenaan de lijst. Zo heeft deze stad het hoogste aantal achterstandsl leerlingen (38,7%), kinderen dat in achterstandswijken leeft (60,7%) en kinderen in een uitkeringsgezin (19,9%). Het aantal tienermoeders (1,6%) en jongeren dat met een delict voor de rechter verschijnt (5,9%) wordt alleen door Lelystad overtroffen. Het opleidingsniveau in Rotterdam ligt laag ten opzichte van zowel Nederland als van de vier grote steden (Entzinger & Scheffer, 2012; Nationaal Programma Rotterdam Zuid, 2012a). In 2008 heeft 31% van de autochtone Rotterdammers en 56% van de niet westerse allochtonen een laag opleidingsniveau (maximaal vmbo-plus) tegenover respectievelijk 18% en 41% in Amsterdam. 30% van de autochtonen

² Het betreft de indicatoren: kindersterfte, zuigelingensterfte, met delict voor rechter, werkloze jongeren, kinderen in jeugdzorg, kinderen in achterstandswijken, kinderen in uitkeringsgezinnen, melding van kindermishandeling, achterstandsl leerlingen, voortijdig schoolverlaters, speelruimte en tienermoeders.

Tabel 1.2.1 Nieuwe vsv-ers in Nederland, Amsterdam en Rotterdam (OCW 2009, 2010, 2011, 2012)

	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
Nederland	3,9%	3,6%	3,2%	3,0%	3,0%
Amsterdam	7,8%	6,8%	5,3%	6,1%	5,3%
Rotterdam	7,1%	6,7%	6,3%	6,0%	6,4%

en 11% van de niet westerse allochtonen in Rotterdam is hoog opgeleid (minimaal bachelor hbo of wo) ten opzichte van respectievelijk 18% en 23% in Amsterdam (Entzinger & Scheffer, 2012). Met het laagste gemiddelde opleidingsniveau van de vier grote steden, is verhoging van het opleidingsniveau een belangrijk beleidsdoel van de gemeente Rotterdam (Rekenkamer Rotterdam, 2008).

Rotterdam is daarmee de stad waar armoede en opleidingsniveau de meest serieuze bedreiging vormen voor de ontwikkelingskansen van de jeugd. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Rotterdam eveneens bovenaan staat op het lijstje van voortijdig schoolverlaters (vsv-ers). Hoewel het aantal nieuwe schoolverlaters in Amsterdam aanvankelijk hoger is dan in Rotterdam, is de daling in Amsterdam groter geweest, waardoor deze stad niet langer deze lijst aanvoert (zie tabel 1.2.1). Het percentage nieuwe schooluitvallers in Rotterdam is met 6,4% in 2011 bovendien weer iets hoger dan de 6% uit 2010 (OCW 2011, 2012). Rotterdam haalt daarmee niet de targets van 5,7% en 5,0% die de gemeente zichzelf voor respectievelijk 2010 en 2011 heeft gesteld (ROB, 2011b).

De vsv-atlas (OCW, 2009; 2010; 2011c; 2012) laat zien dat de wijken waar de sociaaleconomische problematiek zich concentreert een hoger percentage schooluitval kennen. Rotterdam-Zuid is binnen het toch al zwakke Rotterdam het zorgenkindje. Het team Deetman/Mans (2011) geeft in zijn eindadvies over de aanpak van Rotterdam-Zuid aan dat de problemen in dit stadsdeel on-Nederlands groot zijn. De armoede in Rotterdam-Zuid is groter en het opleidingsniveau is lager dan in Rotterdam in zijn geheel. In de zwakste wijken van Zuid is bijvoorbeeld het besteedbaar inkomen gemiddeld 6.000 lager dan het gemiddelde besteedbare inkomen in Rotterdam (team Deetman/Mans, 2011). De sociaaleconomische positie van de bevolking in deze ‘focuswijken’³ in Rotterdam-Zuid vormt de aanleiding voor verschillende programma’s om de achterstand aan te pakken. Als opvolger van het lokale ‘Pact op Zuid’ in 2006, start in 2011 het ‘Nationaal Programma Rotterdam Zuid’ waaraan ook het rijk zich committeert.

In tabel 1.2.2 is een vergelijking te zien van een aantal aspecten van opleiding en armoede van de bevolking van de focuswijken in Rotterdam-Zuid, ten opzichte van Rotterdam-Zuid, Rotterdam, de vier grote steden en Nederland.

³ De focuswijken omvatten de zwakste wijken van de deelgemeenten Charlois (Tarwewijk, Oud Charlois, Carnisse en Zuidplein) en Feijenoord (Katendrecht, Wilhelminapier, Afrikaanderwijk, Bloemhof, Hillesluis en Feijenoord).

Tabel 1.2.2 *Vergelijking opleiding en armoede binnen Nederland (nationaal programma Rotterdam-Zuid, 2012)*

	opleiding			armoede
	Cito eindtoets groep 8 (2010)	kinderen in po met laag opge-leide ouders	middelbaar tot hoger opgeleiden ⁴	kinderen in huishouden met sociaal minimum ⁵
Nederland	535,4	13%	68%	5%
G-4	533,7	28%	72%	15%
Rotterdam	531,2	33%	62%	16%
Rotterdam-Zuid	528,8	41%	50%	19%
Rotterdam-Zuid focuswijken	527,8	50%	niet bekend	23%

Tabel 1.2.3 *Vergelijking schooluitval binnen Nederland in 2010–2011 (OCW, 2012)*

	Jongeren tussen 12 en 23 jaar die het onderwijs zonder startkwalificatie hebben verlaten gedurende schooljaar 2010–2011
Nederland	3,0%
G-4	5,6%
Rotterdam	6,4%
Rotterdam-Zuid focuswijken	8,1%

Tabel 1.2.3 laat zien dat ook de schooluitval in de focuswijken in Rotterdam-Zuid hoger is dan die in Rotterdam in zijn geheel en dan de vier grote steden en Nederland. Hoewel er Rotterdamse wijken⁶ zijn die in 2011 een hogere schooluitval kennen dan deze focuswijken, laat het totaalplaatje zien dat zich in Rotterdam-Zuid een relatief groot percentage overbelaste jongeren bevindt met het daarmee samenhangende hoge risico op schooluitval.

1.3 Bestrijding en preventie van schooluitval

Een leerling stopt over het algemeen niet van de ene op de andere dag met zijn schoolloopbaan. Hier gaat veelal een periode van twijfel en spijbelen aan vooraf. Een incident kan de druppel zijn die maakt dat de leerling geen andere oplossing meer ziet dan niet meer terug te keren naar school (Van Lieshout, 2003). Witte (et al, 2010) noemt motivatie als een

⁴ Als percentage van de bevolking 15 tot 64 jaar.

⁵ Kinderen tot 18 jaar in een huishouden met een inkomen tot 105% van het sociale minimum in % van alle kinderen tot 18 jaar in een huishouden.

⁶ In 2010–2011 is de schooluitval in de Rotterdamse wijken Bergpolder (9,8%), Rotterdam Noord (8,6%) en Overschie (8,3%) hoger dan in de focuswijken in Rotterdam Zuid (8,1%).

cruciale factor in het voortijdig schoolverlaten. Voor het behoud van deze motivatie zijn de klas en leerkrachten waarmee de leerling te maken krijgt essentieel. De fundamenteën voor uitval worden hiermee al heel vroeg in de schoolloopbaan gelegd (Traag, 2012; Witte et al., 2010). Junger-Tas (2002) schetst een negatieve schoolloopbaan die begint met onvoldoende schoolvoorbereiding op peuter- en kleuterleeftijd, gevolgd door leerproblemen en beginnend probleemgedrag in de daarop volgende jaren. Later in de schoolcarrière blijft de leerling meer achter en verergert het probleemgedrag. De leerling kan blijven zitten en wordt wellicht doorverwezen naar het speciaal onderwijs of (individuele vormen van) het vmbo. Via spijbelen valt de leerling voortijdig uit met het al eerder geschetste risico op psychosociale problemen, problematische leefomstandigheden, werkloosheid of ongeschoold werk en wellicht criminaliteit. Schooluitval is daarmee vaak het sluitstuk van een moeizaam verlopen schoolloopbaan (Eimers, 2006).

Bestrijding van schooluitval

Schooluitval wordt zowel nationaal als lokaal bestreden met programma's met strijdlustige titels als 'aanval op de uitval' (OCW, 2006) en 'klaar voor de start; vsv aanvalsplan 2' (JOS, 2006). De programma's richten zich op het mbo, waar twee derde van de uitval plaatsvindt, het voortgezet onderwijs (met name op het vmbo) en de overstap tussen vmbo en mbo (Herweijer, 2008; Hartkamp, 2007). De maatregelen zijn te onderscheiden in drie categorieën: preventieve maatregelen om leerlingen in de school te houden, curatieve maatregelen om uitgevallen leerlingen naar school terug te leiden en maatregelen die een langere verplichte schooltijd afdwingen (Witte et al., 2010).

In deze laatste categorie valt bijvoorbeeld de invoering van de kwalificatieplicht in 2007; hoewel jongeren leerplichtig zijn tot en met hun 16^e jaar, mogen zij de school voor hun 18^e pas verlaten als zij een startkwalificatie hebben behaald (WRR, 2009). En ook in de fase daarna zijn jongeren tussen 18 en 23 jaar zonder startkwalificatie beter in beeld dan voorheen. Zij vallen onder de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie (RMC) en worden door een trajectbegeleider gevolgd om te proberen hen alsnog op dit minimum niveau op te leiden (Ingrado, 2011; Van der Steeg & Webbing, 2006).

Een andere maatregel om de leertijd van leerlingen te verlengen is duidelijker in te grijpen op spijbelen door het aanscherpen van de registratie op scholen en de inzet van leerplicht bij hardnekkige spijbelaars. Zwaar spijbelen vanuit een hekel aan school of leren, en niet alleen om een tussenuur te ontlopen, is een signaal dat leerlingen in de risicozone verkeren en dat de motivatie afneemt (Herweijer, 2008). Spijbelers geven aan dat hun weg blijven regelmatig onopgemerkt blijft (Van Lieshout, 2003). Fysieke en psychische gezondheidsproblemen vormen 20% van de oorzaken van voortijdige schooluitval (Allen & Meng, 2010) en de aandacht voor ziekteverzuim neemt toe (Vanneste & Lanser, 2010).

Op curatief niveau is een betere registratie en betere afstemming tussen leerplichtambtenaar en RMC gerealiseerd. Ook zijn jongerenloketten ingevoerd, waar gemeentelijke en niet-gemeentelijke instanties samenwerken om uitvallers in beeld te krijgen. Het

Rotterdamse jongerenloket werkt hierbij volgens de ‘jongerenladder’, waarbij scholing boven werk gaat en werk boven een uitkering (SoZaWe Rotterdam, 2011). Ook zijn er initiatieven met werk- en wijkscholen die juist de klassieke risicoleerlingen perspectief moeten helpen bieden op de arbeidsmarkt en hen helpen zich te handhaven in het arbeidsproces. De werkschool richt zich daarbij vooral op de ‘niet-kunners’ en de wijkschool op de ‘overbelaste’ leerlingen (Kamps et al., 2010; Rotterdams Offensief, 2012).

Preventie van schooluitval

Het is echter beter om schooluitval te voorkomen. Aangezien het proces dat uiteindelijk tot schooluitval leidt vroeg inzet, is het van belang de signalen snel op te vangen en de leerling te ondersteunen voor deze zich genooddaakt voelt de school de rug toe te keren. Zeker de groep die bij gebrek aan aandacht voor hun signalen het onderwijs geruisloos kan verlaten, is gebaat bij alertheid en bijtijds ingrijpen (Oberon, 2008). Witte (et al., 2010) vraagt hierbij vooral aandacht voor het signaleren van verminderde motivatie. Volgens Westenberg (et al., 2009) vertonen schooluitvallers achterstand op (meta-)cognitief niveau. Op psychosociaal gebied beschikken zij bovendien over onvoldoende zelfreflectie en zelfinzicht. Indicatoren om risicoleerlingen voor schooluitval tijdig in beeld te krijgen zijn: slechte cijfers, zitten blijven, zakken voor het eindexamen, veelvuldig of langdurige afwezigheid, terugtrekking en probleemgedrag in de klas (Eimers, 2006; Kennely & Monrad, 2007; OCW, 2006; OCW, 2007; Van Tilborg, 2007; Westenberg et al., 2009).

Naast een tijdige signalering op individueel niveau, kunnen preventieve maatregelen zinvol zijn bij zaken die als beïnvloedbaar worden gezien, gerelateerd aan de opleiding of onderwijsomgeving (ROA-R, 2009). Hoewel de aantrekkingskracht vanuit de arbeidsmarkt op zich als niet beïnvloedbaar wordt beschouwd, is een grotere aantrekkingskracht van de school wel een relevante factor om daar tegenover te stellen (ROA-R, 2009). Men werkt aan een doorlopende leerlijn met warme overdracht van basis- naar voortgezet onderwijs en van voortgezet onderwijs naar het mbo en aan het versterken van de praktijkgerichtheid van het vmbo. Scholen in het vmbo en mbo doen hun best de binding tussen leerling en school te vergroten door met minder docenten les te geven aan een klas en het aantal lessen te beperken, zodat mentor en leerling elkaar beter leren kennen en de school minder anoniem wordt (Sissing, 2008). Dit ‘boeien en binden’ is vooral in het mbo van belang, waar zeker in het eerste jaar de grootste uitval plaatsvindt.

Een ander deel van de oorzaken is weliswaar niet direct beïnvloedbaar, maar de leerling kan wel geholpen worden in de opvang van persoonlijke problemen en problemen in de thuissituatie. Zo kan een school die voor zowel structuur als verbondenheid zorgt, overbelaste jongeren tegenwicht bieden voor een gebrek aan ondersteuning vanuit het gezin. Hiertoe zijn gedreven leraren, een goede zorgstructuur, onderwijs dat aansluit op de kwaliteiten van deze leerlingen en verbinding met ouders en buurt onontbeerlijk (WRR, 2009). Ook de klassensamenstelling en de houding van de leraar spelen een rol (Witte et al., 2010).

Keuze- en overgangsmomenten brengen een extra risico voor schooluitval met zich mee en vormen daarom eveneens een aandachtspunt voor preventie. De uitval in het eerste jaar van het mbo wordt voor een groot deel veroorzaakt door een verkeerde studiekeuze (Allen & Meng, 2010). Een deel van de leerlingen dat wel het vmbo afrondt, komt bovendien niet aan in het mbo. Om die reden is het toezicht op met name de overgang van vmbo naar mbo vanuit leerplicht verscherpt en is in Rotterdam sinds schooljaar 2009–2010 het mbo-punt ingericht waar leerlingen in het vmbo ondersteuning kunnen vragen bij de keuze voor een mbo-opleiding.

De zomervakantie is een kwetsbare periode, omdat leerlingen dan voor langere tijd geen binding hebben met hun (toekomstige) opleiding. OCW voert daarom zomeracties om leerlingen na de vakantie weer terug in de schoolbanken te krijgen. Zo besluit de gemeente Rotterdam, in een poging de stagnatie in het terugdringen van de schooluitval te doorbreken, in de zomervakantie van 2012 tot een zomeroffensief. Honderden jongeren die zich nog niet voor een vervolgstudie hebben ingeschreven, krijgen een huisbezoek van een jongerenwerker of leerplichtambtenaar. Naar schatting heeft 12% van de leerlingen die uit dreigden te vallen, zich op grond van deze actie alsnog ingeschreven voor een vervolgopleiding (gemeente Rotterdam, 2012).

Verder probeert men de overgangsmomenten juist voor de meest kwetsbare leerlingen te beperken door een assistentenopleiding (aka, mbo-1) binnen het vmbo aan te bieden. Overgangen worden ook voorkomen op zogenaamde vakscholen waar vmbo met mbo niveau-2 gecombineerd wordt. Dit is vooral interessant voor leerlingen die al vroeg weten in welk vakgebied zij verder willen, bijvoorbeeld horeca, bouw of techniek (Rotterdams Offensief, 2011). Ook het stimuleren van flexibele instroommomenten in het mbo moet de terugkeer naar de schoolbanken bevorderen (Van der Steeg & Webbing, 2006).

Onderzoek laat zien dat een aantal interventies daadwerkelijk bijdraagt aan het verminderen van schooluitval. Dit geldt bijvoorbeeld voor het aanpakken van verzuim (Witte et al., 2010). Zo neemt in Rotterdam het aantal absolute verzuimers af van 360 in 2007, via 294 in 2008 naar 251 in 2009 (COS, 2011). Daarnaast laten maatwerktrajecten en aandacht voor beroepenoriëntatie een significante correlatie met een lagere kans op voortijdig schooluitval zien (Witte et al., 2010). Ook interventies die schoolorganisatie en klassenmanagement veranderen of waarin sprake is van positieve beloningen zijn effectief, evenals de inzet van reboundvoorzieningen, cognitieve gedragstherapie, gericht op het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie en goed gestructureerde mentorinterventies (Holter & Bruinsma, 2008). Een experiment met de inzet van coaches in het mbo leidt vooral in het eerste jaar en bij risicogroepen tot een positief resultaat in preventie van schooluitval. Een intensief coachingsprogramma bestaande uit een intakegesprek, een huisbezoek, observatie van de student in de klas, stagebezoek en begeleiding bij studievaardigheden en verzuim, leidde tot 40% minder schooluitval (Van der Steeg, Van Elk & Webbink, 2012).

1.4 De rol van ouders in de preventie van schooluitval

Naast uiteenlopende interventies in en rond de inrichting van het onderwijs zelf, kan het verbeteren van de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen volgens meerdere onderzoekers een bijdrage leveren aan preventie van schooluitval. Internationaal gezien vormt ouderbetrokkenheid in de preventie van schooluitval echter een onderbelicht thema (Hagglund, 2012). Toch zijn ouders de meest constante factor in de schoolloopbaan van hun kinderen, hebben een sterke invloed op hun leerprestaties (Beek, Rooijen en de Wit, 2007a), spelen zij een rol in het keuzegedrag van de jongere en in de mate waarin een relatie tussen school en leerling tot stand komt en in stand blijft (Eimers, 2006).

Een ondersteunende thuisomgeving voorziet jongeren van hulpbronnen gedurende de schoolloopbaan. Risicoleerlingen hebben echter minder toegang tot deze bronnen en zijn minder vaardig de beschikbare hulpbronnen te benutten. De steun die familie biedt aan risico jongeren heeft minder invloed op de studieplannen van deze jongeren (Elfers, 2011) en is minder effectief (Meeuwisse, 2012). Ouders in achterstandssituaties kunnen om zowel sociale als economische redenen minder betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen (OECD, 2012).

Elfers (2011) stelt dat ROC's ouderbetrokkenheid bij de schoolloopbaan van hun kinderen zoveel mogelijk moeten stimuleren en Nanhoe (2012) pleit hierbij voor een 'outreaching' aanpak. Ook Severiens en Verstegen (2007) pleiten ervoor ouders meer bij school te betrekken, omdat leerlingen van wie de ouders een stimulerende rol vervullen meer gemotiveerd zijn, vaker doorstromen en beter presteren. De WRR (2009) benadrukt eveneens het belang van een goede relatie tussen school en ouders en onderscheidt daarbij participatie (ouders nemen deel aan activiteiten op school), communicatie (ouders en school spreken elkaar in rapportgesprekken en huisbezoeken) en stimulatie (de bijdrage die ouders thuis kunnen leveren aan het verbeteren van de leerprestaties van kinderen). Junger-Tas (2002) stelt dat betrokkenheid van ouders van doorslaggevend belang is voor het resultaat van een interventie die bestemd is om schooluitval te voorkomen en ook de OECD (2012) tenslotte noemt ouderbetrokkenheid als een van de thema's om onderwijsachterstand aan te kunnen pakken.

Alle genoemde onderzoekers onderstrepen het belang van een steunende thuissituatie en een goed contact tussen ouders en school. Het is echter nog niet duidelijk wat kan helpen de thuissituatie te versterken, waaruit het contact tussen ouders en school zou moeten bestaan en hoe deze relatie tussen ouders en school er, zeker bij de risicogroep voor schooluitval, uit moet zien om de beoogde effecten te bereiken (Hagglund, 2012).

Drang en dwang of partnerschap?

De belangstelling van beleidsmakers voor het betrekken van ouders bij de school van hun kinderen is groot. De meningen zijn echter verdeeld over de invulling van deze betrokkenheid en de toon die hierbij aangeslagen zou moeten worden. Denessen, Bakker en Gierveld

(2007) verwijzen in dit verband naar het spectrum dat Tett (2004) schetst met aan de ene kant het in partnerschap tussen ouders en school formuleren van de wederzijdse verwachtingen en aan de andere kant een lineair proces waarin de school de ouders eenzijdig instrueert hoe zij de school kunnen steunen.

Aan de dwingende kant van het spectrum bevindt zich bijvoorbeeld het kabinet Rutte-1 dat ouders meer wil aanspreken op hun verantwoordelijkheid en in het regeerakkoord (rijks-overheid, 2010) heeft opgenomen dat 'scholen worden gestimuleerd contracten te sluiten met ouders over bijvoorbeeld het meedoen aan oudergesprekken, tegengaan van verzuim en spijbelen, fatsoenlijk gedrag en het spreken van Nederlands op school'. Fractievoorzitter van de Rotterdamse PvdA Peter van Heemst (Binnenlands Bestuur, 2011) mengt zich in het publieke debat door te stellen dat een oudercontract niet alleen verplicht moet worden gesteld, maar dat daarin ook opgenomen moet worden dat wie niet minstens twee keer per jaar naar het zogeheten tienminutengesprek komt, daarvoor een boete van honderd euro krijgt. VVD-kamerlid Azmani sluit zich hierbij aan door een korting op de kinderbijslag te bepleiten als ouders van spijbelende kinderen te weinig betrokkenheid bij school laten zien (NOS, 2012). Beide politici verscherpen daarmee de door de regering ingezette lijn van dwang en drang.

Ook het voorstel van Maria van der Hoeven in 2003 om een oudercontract in te stellen waarin elementaire zaken over gedrag en kleding geregeld worden, behoort tot deze lijn. Het contract zou niet wettelijk opgelegd worden, maar wel alle ouders betreffen. Aangezien de meeste zaken al in de wet geregeld zijn, zou een contract zoals van der Hoeven beoogt echter geen meerwaarde bieden (Zoontjes, 2009). In Engeland is in dezelfde periode de 'antisocial behaviour bill' van kracht geworden waarbij aan ouders waarvan het kind van school is verwijderd een ouderlijk bevel kan worden opgelegd waarin zij bijvoorbeeld verplicht worden een opvoedcursus te volgen, hun kind te dwingen naar school te komen of bepaalde personen niet te ontmoeten. Deze vorm van oudercontracten beperkt zich tot de grootste probleemgroep en heeft volgens Zoontjes (2009) juridisch gezien een steviger basis dan het contract zoals van der Hoeven dit heeft voorgesteld.

Aan de andere kant van het spectrum (Tett, 2004) slaat men in de discussie over de betrokkenheid van ouders een heel andere toon aan en stelt men de vraag of de semi-juridische aanpak niet juist averechts zal werken. De Onderwijsraad (2010) betoont zich geen voorstander van het verder juridiseren van de relatie, maar zoekt meer het partnerschap tussen ouders en school. Bereidheid tot partnerschap moet van twee kanten komen stelt de Raad, die wel graag ziet dat ouders en school de wederzijdse verwachtingen naar elkaar uitspreken. De Onderwijsraad verwacht daarbij heil van het investeren in de actieve bereidheid tot samenwerken van school en ouders rond de opvoeding en het leerproces van het kind. De gastvrijheid van de school en de directe persoonlijke contacten tussen ouder en mentor worden hierin als belangrijke succesfactoren benoemd. Ook bepleit de Onderwijsraad het vormen van oudergemeenschappen die ouders met elkaar verbindt.

Wat het aangaan van partnerschap moeilijk maakt, is dat de populatie waarin het risico op schooluitval het grootst is - laagopgeleide ouders in het vmbo en mbo - eveneens het

moeilijkst bij de schoolloopbaan van hun kind te betrekken lijkt te zijn. De betrokkenheid van ouders in het voortgezet onderwijs en mbo is een stuk lager dan in het primair onderwijs (van Es, Hubbard, van Tilborg & Vedder, 2002) en allochtone ouders en ouders uit de lagere sociale milieus ervaren een grotere drempel om naar school te komen (Karsten, de Jong, Ledoux & Sligte, 2006 ; Van Rossum & van Tilborg, 1996). Complicerende factor is bovendien dat leerlingen in de leeftijdscategorie van het voortgezet onderwijs (vo) en zeker ook het mbo, steeds duidelijker zelf een derde partij vormen in de relatie tussen ouders en school (Veugelers & Kat, 1998; Desforjes & Abouchaar, 2003).

Beleid in Rotterdam

In het Rotterdamse beleid ter preventie van schooluitval is het versterken van de ouderbetrokkenheid al geruime tijd een aandachtspunt. In het 'vsv aanvalsplan: Klaar voor de start' (JOS, 2006) wordt gesproken over de inzet van oudercontactpersonen, het uitvoeren van huisbezoeken en het opstellen van contracten. Sinds januari 2008 zijn in het voortgezet onderwijs ook daadwerkelijk 25 oudercontactpersonen voor het Rotterdamse voortgezet onderwijs aangesteld die een brugfunctie moeten vervullen tussen vooral allochtone ouders en school.

In dezelfde periode vormt ouderbetrokkenheid ook één van de tien actiepunten in het Rotterdam Onderwijs Beleid (ROB, 2007). Dit beleid is er op gericht dat scholen een actief ouderbeleid voeren, gebaseerd op dialoog en partnerschap met ouders, met als doel dat uiterlijk in 2010 alle ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs op enigerlei wijze actief bij de school betrokken zijn, dat op de helft van de vmbo's taalactiviteiten plaatsvinden en dat op brede scholen in het voortgezet onderwijs ouders betrokken zijn bij het activiteitenprogramma (Fokor, 2007). Hoewel dit doel nog niet bereikt is aan het einde van deze beleidsperiode, blijken ouders in het nieuwe plan voor de periode 2011–2014 (ROB 2) aanvankelijk helemaal niet meer voor te komen en wordt alleen aan scholen nog een rol toebedeeld in het schoolsucces van kinderen. De kersverse wethouder De Jonge grijpt echter in en geeft ouders hun plek in het beleid terug. In het uiteindelijke 'Programma Beter Presteren' (ROB, 2011a) zijn drie actielijnen opgenomen die bij moeten dragen aan het verhogen van de onderwijsresultaten van het laag opgeleide Rotterdam: meer leertijd, de professionele school en ouderbetrokkenheid.

Het programma 'Aanval op Uitval' vormt het tweede deel van het Rotterdams Onderwijs Beleid 2011–2014 (ROB, 2011b). Van scholen wordt in dit programma bijvoorbeeld verwacht dat ze de ouders meer informeren over beroeps- en studiekeuzes. Hoe scholen dit het beste kunnen vormgeven is nog niet uitgewerkt. In de sterk aangezette honderd procent aanpak van verzuim komen de ouders alleen voor als ontvangers van informatie over deze aanpak en als potentiële ontvangers van de boetes en dwangsommen die voor luxe verzuim en wellicht ook voor kortdurend spijbelgedrag zullen gelden.

Voor de focuswijken in Rotterdam-Zuid is vanaf 2012 een eerste programma actief rond de pijlers werken, wonen en school. Doel van het programma is Rotterdam-Zuid in

2030 op het niveau van de vier grote steden te krijgen, met als tussenstap het bereiken van het gemiddelde Rotterdamse niveau in 2020. Het programma sluit aan bij de stedelijke programma's 'Beter Presteren', 'Aanval op Uitval', 'Taaloffensief' en 'Ieder Kind Wint' (Nationaal Programma Rotterdam Zuid, 2012a). Het Nationaal Programma wil naar voorbeeld van de Harlem Children's Zone, de Rotterdam Children's Zone realiseren met als doel het verbeteren van de leerprestaties en het opleiden voor het vakmanschap waar de arbeidsmarkt om vraagt. Het betrekken van ouders als partners van de school is één van de zes leidende principes van deze Rotterdam Children's Zone (Nationaal Programma Rotterdam Zuid, 2012b).

Het onderwerp ouderbetrokkenheid leeft niet alleen bij de gemeente, maar ook in het Rotterdamse voortgezet onderwijs. In Rotterdam-Zuid hebben de scholen voor voortgezet onderwijs in 2007 de 'Norm voor de Jeugd op Zuid' ondertekend. De scholen spreken hiermee af zich in te zetten voor het vergroten van de kansen van kinderen en jongeren 'op' Zuid. Concreet worden punten benoemd rond taal, gezonde leefstijl en maatschappelijke stage. De scholen spreken met elkaar af dat in 2009 actiepunten 2 de prioriteit krijgt: 'elk kind heeft recht op een betrokken ouder en waar dit niet mogelijk is, krijgt het kind een mentor of coach' (Pact op Zuid, 2007). Maar ook hier is de vraag: hoe dan? Omdat deze vraag onbeantwoord blijft, leidt het actiepunt in de praktijk niet tot concrete activiteiten.

Broekhof (2006, p. 8) zegt hierover: *'Ouders spelen allerlei rollen op school, maar een duidelijk doel is niet geformuleerd (...). Als je wilt dat ouderbetrokkenheid ten goede komt aan het leren van kinderen, dan moet je wel investeren in die vormen van betrokkenheid waarvan bekend is dat die daaraan een bijdrage leveren.'*

1.5 Onderzoek naar de vormgeving van het contact tussen ouders en school

De problematiek van schooluitval in grootstedelijke context en de vraag of en zo ja welke rol ouders in de preventie van schooluitval kunnen spelen, heeft geleid tot de opzet van het onderzoek 'oudercontact in het vmbo'.

Hoewel er sprake is van een dalende trend, is de schooluitval in Nederland nog steeds aanzienlijk. Vooral in grote steden waar de groep overbelaste leerlingen groot is, kan schooluitval een voorbode zijn voor maatschappelijke uitval. Rotterdam is de stad met de grootste armoede, het laagste gemiddelde opleidingsniveau en de grootste schooluitval in Nederland. De 6,4% nieuwe schoolverlaters in schooljaar 2010–2011 in Rotterdam betreft nog altijd 2.762 jongeren (OCW, 2012). Uitgaande van klassen van gemiddeld 22 leerlingen betekent dit dat 126 klassen het onderwijs in Rotterdam in 2010–2011 zonder startkwalificatie hebben verlaten. Streven naar verdere preventie van schooluitval blijft daarmee maatschappelijk relevant.

Specifieke aandachtspunten bij preventie van schooluitval zijn de keuze- en overgangsmomenten, geoorloofd en ongeoorloofd verzuim en leerlingen met risicogedrag. De daadwerkelijke uitval is het grootst rond de transitie van vmbo naar mbo, maar het proces dat

tot de uiteindelijke uitval leidt, wordt al veel eerder in gang gezet. Vanuit het oogpunt van preventie is het zinnig te zoeken naar verdere interventie in vooral het vmbo, als fase voorafgaand aan het mbo. In het voortgezet onderwijs vindt bovendien een aantal voor schooluitval riskante overgangsmomenten plaats met de daarbij behorende schoolloopbaankeuzes; de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs en van voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs.

De noodzaak om ouders beter te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind om daarmee een bijdrage te leveren aan de preventie van schooluitval, wordt sterk gevoeld door zowel onderzoekers en beleidsmakers als door de scholen zelf. Dit geldt zeker op scholen met een grootstedelijke (achterstands-)populatie⁷: een populatie met een bovengemiddeld aantal laagopgeleide ouders uit de lagere sociaaleconomische milieus met een grote diversiteit aan etnische achtergronden. Bij deze populatie is het risico op uitval het grootst en valt het de scholen het zwaarst om contact met de ouders te leggen. Dit zijn bijvoorbeeld de scholen voor voortgezet onderwijs in de focuswijken van Rotterdam-Zuid, waar de sociaaleconomische problematiek als on-Nederlands groot is bestempeld en het aantal nieuwe schoolverlaters in 2010–2011 8,1% betreft (OCW, 2012); dat zijn 499 jongeren oftewel 23 klassen van 22 leerlingen.

Wat er nu precies van ouders verwacht wordt en hoe scholen de relatie met ouders het beste vorm kunnen geven om bij te kunnen dragen aan de preventie van schooluitval blijft nog onduidelijk. Onderzoekers, beleidsmakers en scholen zelf weten niet goed hoe ze ouders beter bij school en de schoolloopbaan van hun kind kunnen betrekken en aarzelen tussen drang en dwang enerzijds en partnerschap anderzijds.

Het onderzoek 'oudercontact in het vmbo' wil kennis ontwikkelen op het snijvlak van preventie van schooluitval, ouderbetrokkenheid en grootstedelijke problematiek en wil tegelijkertijd bijdragen aan het verbeteren van de situatie. De vraag die dit onderzoek wil beantwoorden luidt daarom: 'hoe kunnen scholen in het grootstedelijke voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs het contact met ouders zodanig vormgeven dat dit bijdraagt aan de preventie van schooluitval?'

⁷ Hoewel de populatie in een grote stad in alle opzichten divers is, is in deze definiëring de nadruk gelegd op de achterstandskennmerken.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader ouderbetrokkenheid in het vmbo

‘De eerste vraag die scholen zichzelf moeten stellen is dan niet: ‘Hoe krijgen we meer ouders de school in?’ maar ‘Wat willen we precies bereiken met ouderbetrokkenheid?’ Wie bereid is deze discussie serieus te voeren, zou wel eens tot de conclusie kunnen komen dat het roer flink omgegooid moet worden’ (Broekhof, 2006, p. 9).

In dit hoofdstuk is in kaart gebracht welke kennis aanwezig is over ouderbetrokkenheid in relatie tot het voorkomen van schooluitval en het verhogen van schoolsucces in het grootste- delijke voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo).⁸

Hierbij is eerst het in het proefschrift gebruikte begrippenkader rond ouderbetrokken- heid en partnerschap tussen ouders en school weergegeven (paragraaf 2.1). Voor de hierin onderscheiden dimensies ‘onderwijsondersteunend gedrag’, ‘oudercontact’ en ‘ouderpartici- patie’ is beschreven hoe deze bijdragen aan het vergroten van schoolsucces en preventie van schooluitval (paragraaf 2.2). Vervolgens is geschetst welke factoren het juist in het grootste- delijke vmbo moeilijk maken om een goede relatie tussen school en ouders vorm te geven. Het theoretisch model van Hoover-Dempsey (2005) laat daarbij zien welke factoren van in- vloed zijn op de mate waarin en manier waarop ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kind. Dit geeft meer inzicht in wat ouders nodig hebben om hun rol te kunnen vervullen en de relatie met school te kunnen aangaan (paragraaf 2.3). Tot slot is nagegaan wat er in de literatuur bekend is over hoe de school tot beter contact met ouders kan komen. Dit is relevant om verbeterd oudercontact succesvol in de school te kunnen implementeren

⁸ Om te komen tot een synthese (Weber, 2011a) van relevant onderzoek is gezocht naar inzichten die kunnen bijdragen aan meer begrip van het thema ouderbetrokkenheid in relatie tot preventie van schooluitval en ver- groten van schoolsucces. Research is verricht in de databases EBSCO, ERIC, EMERALD, JSTOR en Google Scholar. Gezocht is op de zoektermen:

- ouderbetrokkenheid, educatief partnerschap, schooluitval, schoolsucces, onderwijsondersteunend gedrag, voortgezet onderwijs, achterstandssituaties
- parental involvement, parental engagement, family-school partnership, school dropout, early school leaving, (academic) achievement, secondary school, middle school, high school, urban school, disadvantaged parents

Daarnaast is de ‘sneeuwbalmethode’ gebruikt, waarbij uit de referentielijsten titels gekozen zijn die on- derbelichte aspecten betreffen of meer de diepte ingaan. Tot slot is op meerdere manieren georganiseerd dat actuele bronnen en discussies in beeld komen (bijvoorbeeld via LinkedIn-groepen, het NJI en google- alerts). In de selectie van de grote hoeveelheid bronnen kregen reviews en meta-analyses en bronnen vanaf 2000 voorrang.

(paragraaf 2.4). In de samenvatting van dit hoofdstuk zijn de kernbevindingen uit de literatuurstudie weergegeven (paragraaf 2.5).

Het theoretische kader, zoals dat in dit hoofdstuk is beschreven, is gebruikt bij het ontwikkelen van de onderzoeksinstrumenten voor het veldonderzoek en bij de vormgeving van de handreiking.⁹ Wat opvalt, is dat er relatief weinig literatuur te vinden is over de relatie tussen ouderbetrokkenheid en preventie van schooluitval. Wel is er een grote hoeveelheid literatuur die zich richt op ouderbetrokkenheid in relatie tot het vergroten van schoolsucces, waarbij preventie van schooluitval soms als één van de mogelijke effecten genoemd wordt.

2.1 Dimensies van ouderbetrokkenheid

Het begrip ouderbetrokkenheid wordt in literatuur en praktijk op meerdere manieren gebruikt en afgewisseld met de term partnerschap tussen ouders en school. Deze veelheid aan begrippen draagt bij aan onduidelijkheid in de verwachtingen die er zijn ten aanzien van de betrokkenheid van ouders bij de school(loopbaan) van hun kinderen en de investering die scholen kunnen doen in het verbeteren van de relatie tussen school en ouders. Het is daarom van belang eerst de dimensies, doelen en activiteiten van de betrokkenheid van ouders te onderscheiden en het begrippenkader van dit proefschrift te formuleren.

De term ouderbetrokkenheid is in dit proefschrift gebruikt als overkoepelend begrip voor alle activiteiten die ouders thuis en op school ondernemen in relatie tot de schoolloopbaan van hun kind. Binnen het begrip ouderbetrokkenheid is onderscheid gemaakt tussen de dimensies ‘onderwijsondersteunend gedrag’, ‘oudercontact’ en ‘ouderparticipatie’. Een soortgelijke driedeling maken ook Bakker & Denessen (2007) en de WRR (2009, zie hoofdstuk 1). In tabel 2.1.1 zijn de drie dimensies gedefinieerd en is per dimensie aangegeven waar de activiteiten plaats vinden. Hoewel de definities afwijken van de formulering in de hierbij benoemde bronnen, zijn deze bronnen wel benut bij het komen tot de definiëring.

Typologie van activiteiten

Epstein (1995; 2009) heeft een veel gebruikte typologie ontwikkeld waarin de samenwerking tussen ouders en school is onderscheiden in zes verschillende typen activiteiten. Met

⁹ De literatuurstudie heeft gedurende de hele looptijd van het onderzoek plaatsgevonden. Titels tot 2009 zijn hierbij meegenomen in het ontwikkelen van de instrumenten voor de veldstudie, titels tot 2010 in de vormgeving van de testversie van de handreiking en titels tot en met 2013 bij dit proefschrift en de definitieve versie van de handreiking.

Tabel 2.1.1 Definiëring gehanteerde dimensies van ouderbetrokkenheid

dimensie	definitie	waar
onderwijsondersteunend gedrag	het ondersteunen van leer- en loopbaanontwikkeling door ouders thuis en het hebben van een positieve houding tegenover school van ouders (De Bruin et al., 2012; Smit et al., 2012; Van Es et al., 2002).	thuis
oudercontact	het contact tussen ouders en school, gericht op samenwerking en afstemming in het ondersteunen van het leren en opvoeden van het kind, zowel thuis als op school (Beek et al., 2007a; De Bruin et al., 2012).	veelal op school, maar ook telefonisch en e-mailcontact en huisbezoek
ouderparticipatie	de actieve deelname van ouders aan activiteiten op school, in informele hand- en spandiensten, formele participatie (medezeggenschapsraad, ouderraad, Smit et al., 2007a), maatschappelijke participatie (deelname aan oudernetwerken, onderwijsraad, 2010), samenwerken met de plaatselijke buitenschoolse organisaties (Oostdam & Hooge, 2012) en actief burgerschap (Actief ouderschap, 2013).	op school en in de buurt

elkaar vormen deze zes typen het totaalplaatje waarnaar een school in de samenwerking met ouders volgens Epstein zou moeten streven (zie tabel 2.1.2). Catsambis (1998; 2001) geeft een uitwerking van deze typologie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (vo) in grade 12 (te vergelijken met de 5^e klas in het voortgezet onderwijs -vo).

De door Epstein onderscheiden typen zijn terug te leiden naar de drie dimensies van ouderbetrokkenheid die in dit proefschrift zijn onderscheiden. Opvoeden (type 1) en thuis leren (type 4) passen bij de dimensie ‘onderwijsondersteunend gedrag’. Communiceren (type 2) draagt bij aan de dimensie ‘oudercontact’. Vrijwilligerswerk (type 3), meebeslissen (type 5) en samenwerken met de omgeving (type 6) geven samen vorm aan de dimensie ‘ouderparticipatie’.

Het onderscheid dat Hornby (1995) maakt tussen de bijdragen die ouders kunnen leveren aan de schoolloopbaan van hun kind enerzijds en de behoeften die ouders hebben om in staat te zijn deze bijdrage te leveren anderzijds is terug te vinden in de typologie van Epstein (Peetsma & Blok, 2007). Epstein’s ‘communicatie’ omvat bijvoorbeeld zowel het geven als het ontvangen van informatie. De behoeften van ouders zijn behoefte aan informatie van en contact met school en voor een kleinere groep ouders ook de behoefte aan scholing en ondersteuning vanuit school. Ouders leveren een bijdrage door informatie te geven aan school over het kind en het eigen kind thuis te helpen. Een kleinere groep ouders levert ook een bijdrage door mee te doen op school (Hornby, 1995; Peetsma & Blok, 2007).

Tabel 2.1.2 *Typologie Epstein (1995; 2009), ingevuld voor vo door Catsambis(1998; 2001)*

	typen Epstein	toelichting typologie Epstein	invulling vo Catsambis
1	<i>opvoeden</i>	voorwaardenscheppende rol van ouders: de basisverplichting van ouders om hun kinderen op te voeden en te begeleiden en positieve condities thuis te creëren die de ontwikkeling van kinderen stimuleren.	ouders bespreken zaken die rond school spelen met hun kind, houden toezicht op het gedrag en huiswerk van het kind, weten welke vakken het kind volgt en ondernemen activiteiten met hun kind.
2	<i>communiceren</i>	communicatie tussen school en ouders: de basisverplichting van scholen om te communiceren met ouders met betrekking tot programma's en vorderingen van de leerlingen en de verplichting van ouders om aan deze communicatie mee te werken.	ouders werken mee aan door school geïnitieerd contact over de studievoortgang en schoolloopbaankeuzes en initiëren zelf contact met school.
3	<i>vrijwilligerswerk</i>	informele dienstverlening aan school: ouderbetrokkenheid door het verlenen van hand- en spandiensten op school en als publiek aanwezig te zijn bij presentaties van leerlingen.	ouders verrichten vrijwilligerswerk en nemen deel aan schoolactiviteiten.
4	<i>thuis leren</i>	ondersteuning van leeractiviteiten thuis: het hulp bieden bij en monitoren van huiswerk.	ouders stimuleren hun puber naar school te gaan en een diploma te halen, verdiepen zich in vervolgopleidingen en nemen de kosten op zich die het volgen van een opleiding met zich mee brengt.
5	<i>meebeslissen</i>	formele ouderparticipatie: betrokkenheid van ouders bij bestuurlijke lagen op school (medezeggenschapsraad, ouderraad e.d.).	ouders vervullen een actieve rol in de schoolorganisatie.
6	<i>samenwerken met de omgeving</i>	samenwerken met de gemeenschap of buurt waarvan ouders en school deel uit maken.	ouders onderhouden contacten met andere ouders.

Partnerschap tussen ouders en school

Sommige auteurs waarschuwen voor het terugbrengen van de relatie tussen ouders en school tot een serie concrete activiteiten. Het kan de indruk wekken dat alleen ouders die deelnemen of meewerken aan de genoemde activiteiten bijdragen aan het schoolsucces van hun kinderen (Jeynes, 2010), doet geen recht aan de niet-traditionele en informele manieren die ouders vinden om een bij hun mogelijkheden passende vorm te geven aan hun betrokkenheid (Barton et al., 2004) en is vooral vanuit het perspectief

van de school geformuleerd (Baquedano-Lopez et al., 2013; Driessen, Smit & Slegers, 2005).

Waar de term ouderbetrokkenheid de rol van ouders eenzijdig belicht, brengt het begrip partnerschap tussen ouders en school de verantwoordelijkheid die dit van school vraagt daarnaast ook in beeld. Aangezien het onderzoek 'oudercontact in het vmbo' zich vooral richt op de rol van scholen in het contact met ouders, is deze wederkerigheid die het begrip partnerschap met zich meebrengt een essentiële toevoeging. Hornby en Lafaele (2011) waarschuwen er wel voor dat het hanteren van het begrip partnerschap verhullend kan zijn en niet garandeert dat scholen de ouders ook daadwerkelijk als partners tegemoet zullen treden.

Epstein heeft een beeld van partnerschap (o.a. 1995; 2009) waarbij de invloedsferen van school, ouders en buurt elkaar overlappen als zij in 'school, family and community partnerships' samen werken om het schoolsucces van kinderen te ondersteunen. Epstein spreekt daarbij van 'school-like families' en van 'family-like schools'. In dit partnerschap is niet alleen sprake van betrokkenheid van ouders bij school, maar ook van betrokkenheid van school bij ouders en van een gemeenschap die zich inzet om voorzieningen te creëren die leerlingen ondersteunen in hun leren. Voortbouwend op deze school als 'caring community' is in Nederland het begrip 'educatief partnerschap' geïntroduceerd. Hierin staat de gedeelde verantwoordelijkheid voor het creëren van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen thuis en op school centraal. Hoewel ouders en leraren in dit partnerschap in principe gelijkwaardig zijn, maakt het verschil in eindverantwoordelijkheden dat het zwaartepunt in het initiatief bij de school ligt. Het partnerschap bestrijkt de hele schoolperiode, inclusief de voor schooluitval kwetsbare overgangsmomenten van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en van het voortgezet onderwijs naar het middelbaar of hoger beroepsonderwijs of de universiteit (Amse, Wassink & de Wit, 2008; Beek, van Rooyen & de Wit, 2007a en b; De Wit, 2005a en b).

Educatief of onderwijskundig partnerschap is nader onder te verdelen in pedagogisch partnerschap (betreft het opvoeden van kinderen) en didactisch partnerschap (betreft het leren van kinderen). Dit is te plaatsen in breder spectrum van samenwerkingsrelaties tussen ouders en school waarvan naast didactisch en pedagogisch partnerschap, ook organisatorisch, democratisch en maatschappelijk partnerschap deel uitmaken (De Bruin, et al., 2012; Oostdam & Hooge, 2012; Smit, Wester & van Kuijk, 2012). Met de term 'actief ouderschap' vat Kranenburg (2010) deze samenwerkingsrelaties samen. Het toerusten van ouders en leraren op hun rol als opvoeder en partner is voorwaarde om partnerschap te kunnen realiseren (Beek et al., 2007a). De onderwijsraad (2010) streeft partnerschap en oudernetwerken na, en stelt dat zowel ouders als school moeten investeren in de randvoorwaarden (structuur, cultuur, bereidheid en vaardigheid) voor partnerschap. Het verder uitbouwen van het juridische bouwwerk en het daarmee versterken van het 'aandeelouderschap' (Notten, 2012) heeft zoals eerder opgemerkt niet de prioriteit van de onderwijsraad.

Begrippenkader

In deze paragraaf is een veelheid aan begrippen besproken die gehanteerd worden om de relatie tussen ouders en school te definiëren. Tabel 2.1.3 is een samenvattende weergave van deze begrippen en hoe deze zich verhouden tot de in dit proefschrift gehanteerde dimensie 'onderwijsondersteunend gedrag', 'oudercontact' en 'ouderparticipatie'. In deze tabel zijn zowel de onderscheiden doelen en aard van partnerschap tussen ouders en school opgenomen, als de typen ouderbetrokkenheid van Epstein en de plek waar de betrokkenheid zich afspeelt.

Ouderbetrokkenheid is geen doel op zich. In het kader van dit proefschrift is het voorkomen van voortijdig schoolverlaten het doel waar de betrokkenheid van ouders toe moet leiden, waarbij deze preventie van schooluitval is opgevat als minimale vorm van schoolsucces. De vraag is wanneer een ouder voldoende betrokken is en hoe die betrokkenheid er uit moet zien om bij te kunnen dragen aan dit doel. Dit proefschrift gaat er van uit dat sprake is van grote ouderbetrokkenheid als ouders meer doen voor de schoolloopbaan van hun kinderen dan gezien hun mogelijkheden (financieel, opleidingsniveau, lichamelijke en geestelijke gezondheid, omstandigheden) van hen verwacht mag worden en als ouders bereid zijn compromissen te sluiten ten aanzien van hun eigen wensen in het belang van de opleiding van het kind (Sreekanth, 2010). Ouders geven in die gevallen blijk van een grote mate van pedagogisch besef: het besef van wat in het belang van het kind is en de wens dit belang te dienen (Baartman, 2008). Het ontwikkelen van pedagogisch besef is niet alleen relevant bij ouders, maar ook bij scholen. De moeilijkheden die ouders in de grootstedelijke populatie ervaren in het tonen van hun betrokkenheid komen in paragraaf 2.3 nader aan de orde.

Tabel 2.1.3 Begrippenkader ouderbetrokkenheid en partnerschap tussen ouders en school

dimensie in dit proefschrift	partnerschap tussen ouders en school		typologie Epstein	waar
	doel	betrokkenheid		
onderwijsondersteunend gedrag	pedagogisch en didactisch	van ouders bij het kind	opvoeden (1)	thuis
			thuis leren (4)	
oudercontact	pedagogisch en didactisch	van ouders bij school en van school bij ouders	communiceren (2)	verbinding thuis/school
ouderparticipatie	organisatorisch	van ouders bij klas of school	vrijwilligerswerk (3)	school
	democratisch		meebeslissen (5)	
	maatschappelijk	van ouders en school bij de omgeving	samenwerken met de omgeving (6)	school en buurt

2.2 De rol van ouders in de schoolloopbaan van hun kind

De volgende vraag is of, en zo ja in welke vorm en mate, ouderbetrokkenheid kan bijdragen aan preventie van schooluitval en het vergroten van schoolsucces. In deze paragraaf komt aan de orde welke bijdrage ouderbetrokkenheid in het algemeen kan leveren aan schoolsucces en preventie van schooluitval en wat de bijdrage is van de dimensies 'onderwijsondersteunend gedrag', 'oudercontact' en 'ouderparticipatie' afzonderlijk. Vervolgens is gekeken wat de invloed is van sociaaleconomische klasse van de ouders en de leeftijd van de leerling is op de bijdrage van ouderbetrokkenheid op schoolsucces.

Ouderbetrokkenheid in het algemeen

Higgins (et al., 2012) meldt in een op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde toolkit voor de onderwijspraktijk, dat scholen door ouderbetrokkenheid systematisch te vergroten een gemiddelde leerwinst van 3 maanden kunnen realiseren per schooljaar. Daarmee heeft ouderbetrokkenheid een gemiddeld effect in vergelijking met andere interventies die bedoeld zijn om schoolresultaten te vergroten. Volgens Higgins is daarmee echter nog niet duidelijk hoe scholen vooral gezinnen in achterstandssituaties kunnen bereiken om dit effect te bereiken.

Higgins baseert zich in de toolkit onder andere op metastudies van Jeynes. Op basis van een meta-analyse van 52 studies op highschoools waarin data van meer dan 300.000 leerlingen zijn geanalyseerd, laat Jeynes (2007) zien dat ouderbetrokkenheid een significant positieve samenhang heeft met de schoolresultaten van kinderen. Jeynes vindt voor de overall-uitkomsten van de schoolresultaten (een combinatie van rapport- en testcijfers, scores van de docent, de attitude van ouders en indices voor gedrag) een verschil in de gepoolde standaarddeviatie¹⁰ van .50 tot .55 tussen de resultaten van kinderen waarvan de ouders wel en niet betrokken zijn bij school. Als Jeynes zich beperkt tot de studies waarop de strengste controle is toegepast, vindt hij een overall verschil in gepoolde standaarddeviaties van .38. Dit verschil is .27 als hij zich baseert op de analyses van de cijfers van leerlingen, .37 en als hij zich baseert op de resultaten van leerlingen op gestandaardiseerde tests en .53 voor de overige gehanteerde maten. Omgerekend naar correlaties (Field, 2000) loopt deze samenhang uiteen van $r = .13$ tot $r = .26$.

Ook Hill & Tyson (2009) vinden een significante positieve samenhang tussen ouderbetrokkenheid en schoolsucces in een meta-analyse over 50 correlationele studies in middle schools.¹¹ De correlaties in de afzonderlijke onderzoeken lopen uiteen van $r = -.49$ tot $r = .73$ met een gemiddelde van $r = .18$. Hoewel de algehele relatie tussen ouderbetrokkenheid en schoolsucces ook in deze meta-analyse positief is, maken de uiteenlopende correlaties duidelijk dat niet alle onderzoeken naar de samenhang tussen ouderbetrokkenheid en schoolsucces een positieve uitkomst hebben.

¹⁰ De gemiddelde standaarddeviaties zijn gewogen naar de steekproefgrootte van de onderscheiden groepen.

¹¹ Te vergelijken met groep 7 en 8 in het Nederlandse basisonderwijs en klas 1 en 2 in het voortgezet onderwijs.

Het opvatten van ouderbetrokkenheid als complex containerbegrip blijkt tot wisselende onderzoeksresultaten te leiden (Bakker & Denessen, 2007; Desforges & Abouchaar, 2003). Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe scholen hun contact met ouders het beste kunnen vorm geven is het kijken naar overall-effecten dan ook niet afdoende. Het bekijken van de in dit proefschrift onderscheiden dimensies van ouderbetrokkenheid afzonderlijk ('onderwijsondersteunend gedrag', 'oudercontact' en 'ouderparticipatie') levert een duidelijker beeld op van de vormen van ouderbetrokkenheid die bijdragen aan schoolsucces.

Onderwijsondersteunend gedrag

Van alle dimensies van ouderbetrokkenheid is 'at home good parenting' het meest essentieel voor schoolsucces en preventie van schooluitval (Desforges et al., 2003; Henderson & Mapp, 2002). Het vertrouwen dat ouders hebben in de mogelijkheden van hun kinderen en de manier waarop ouders dit vertrouwen communiceren is de meest belangrijke component van dit onderwijsondersteunend gedrag van ouders (Catsambis, 2001; Desforges et al., 2003; Fan & Chen, 2001). Jeynes (2007) vindt de sterkste relatie tussen ouderbetrokkenheid en schoolsucces bij hoge verwachtingen die ouders van hun kinderen hebben (.88 verschil in gepoolde standaarddeviatie). Hill en Tyson (2009) spreken in dit verband van 'academic socialization'; ouders bevorderen de ambitie van hun kinderen, communiceren hun eigen verwachtingen op dit punt, helpen hun kinderen met het maken van plannen voor de toekomst en bespreken leerstrategieën met hun kinderen. Ook Hill en Tyson vinden in hun meta-analyse de hoogste significante relatie tussen deze 'academic socialization' en schoolsucces ($r = .39^{**}$).¹² Het hebben van hoge verwachtingen betekent niet dat ouders onrealistische verwachtingen van hun kind moeten hebben, maar dat ouders en kind het eens zijn over het belang van een goede opleiding en op het vertrouwen in de mogelijkheden van het kind (Jeynes, 2010). Dit draagt bij aan de intrinsieke motivatie van de leerling (Hill & Tyson, 2009; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007) en helpt het kind het positieve zelfbeeld van een competente leerling te creëren (Desforges et al., 2003). De positie van vmbo-leerlingen behoeft hierbij extra aandacht, omdat zij minder eigenwaarde en toekomstperspectief lijken te ontwikkelen dan havisten en vwo-ers (Van der Bulk, 2011).

Ook de opvoedstijl van ouders is een belangrijk element om bij te kunnen dragen aan motivatie en een positief zelfbeeld. Vooral een autoritatieve opvoedstijl met zowel warmte als grenzen (gezaghebbend, maar niet autoritair) en het bieden van bekrachtiging van goed gedrag, bemoediging, voorbeeldgedrag en instructie draagt bij aan schoolsucces (Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Walker et al., 2005). In een IJslandse studie blijkt een bemoedigende, autoritatieve opvoedstijl bij 14-jarigen een duidelijker voorspeller voor het afronden van school dan het helpen met huiswerk, praten over school en het hebben van hoge verwachtingen (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009). Ook Jeynes (2007) vindt bij opvoedstijl een positieve relatie met schoolsucces (.40 verschil in gepoolde standaarddeviatie).

¹² * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Daarnaast is relevant dat ouders thuis praten over aan school gerelateerde zaken, omdat ouders hiermee laten blijken de schoolloopbaan van het kind belangrijk te vinden. Jeynes (2007) vindt voor praten over school samenhang met schoolsucces van .32 verschil in gepoolde standaarddeviatie. Hill & Tyson (2009) bespreken het thuis praten over school, samen met het meenemen van kinderen naar bijvoorbeeld musea en bibliotheken en het creëren van een goede leeromgeving thuis, onder 'home-based involvement' en vinden hier ook een positieve samenhang ($r = .12^{**}$).

Communicatie tussen ouder en kind is niet alleen van belang voor betere schoolresultaten, maar draagt ook consistent positief bij aan de reductie van spijbelen en schooluitval (Desforges, 2003; Fan & Chen, 2001; McNeal, 2001). Hoewel Singh (et al., 1995) slechts een matige relatie tussen praten over school en schoolsucces vindt, blijkt in een grootschalig onderzoek van Ho Sui-Chu en Willms (1996) het 'thuis praten over school', afgezet tegen 'toezicht', 'oudercontact' en 'ouderparticipatie' het meest significant samen te hangen met schoolsucces. Georgiou (1999) vult aan dat ook het ontwikkelen van interesses bij kinderen bijdraagt aan schoolsucces. Klaassen, Vreugdenhil en Boonk (2011) geven in een beschrijvend onderzoek aan dat ouders een actieve rol spelen in de voor preventie van schooluitval zo belangrijke schoolloopbaankeuzes. Ouders praten graag thuis over deze keuzes en begeleiden hun kind met plezier naar open dagen, maar zouden graag zien dat school hen meer bij dit thema betreft. Ook jongeren ervaren dat ouders grote belangstelling hebben voor de schoolloopbaankeuzes die zij maken.

Het enige aspect van 'onderwijsondersteunend gedrag' waarvan het effect niet consistent is, is de begeleiding die ouders bieden bij huiswerk en het houden van toezicht. In de meta-analyse van Hill en Tyson (2009) is een negatieve correlatie tussen het helpen met huiswerk en schoolsucces gevonden ($r = -.11^*$). In de meta-analyse van Fan en Chen (2001) leverde het houden van toezicht op het gedrag van kinderen de laagste correlatie op in vergelijking met hoge verwachtingen en thuis praten over school. Soms heeft de mate van discipline die ouders eisen ten aanzien van huiswerk en de beperking van afleidende activiteiten als tv-kijken hebben geen of een lichte negatieve associatie (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Georgiou, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2007; Pomerantz et al., 2007). Een verklaring voor de negatieve samenhang kan enerzijds zijn dat ouders van kinderen die slecht presteren wellicht eerder helpen met huiswerk, waardoor hulp bij huiswerk een gevolg en geen oorzaak is van weinig schoolsucces. Anderzijds kan juist dit aspect van onderwijsondersteunend gedrag leiden tot een controlerende houding van ouders die, zeker bij kinderen die geen succes ervaren, negatief uit kan pakken op de schoolresultaten (Pomerantz et al., 2007).

Als ouders op een positieve manier de autonomie van kinderen stimuleren en directe instructie bieden, lijkt dit juist positief bij te dragen aan schoolsucces (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Pomerantz et al., 2007; Walker et al., 2005). Interactief huiswerk kan de leerling bijvoorbeeld van handvatten voorzien om ouders uit te nodigen tot een gesprek over school. Dat betekent niet dat van ouders verwacht wordt dat ze actief met het huiswerk helpen, maar wel dat hun kind opdrachten aan hen voorlegt en vervolgens een handtekening vraagt ter bevestiging dat er thuis over gesproken is (Epstein et al., 2009; Hoover-Dempsey

& Sandler, 2005; Jeynes, 2012). Jeynes (2007) vindt voor deze vorm van betrokkenheid bij huiswerk een verschil in gepoolde standaarddeviatie van .38.

De meeste steun bij huiswerk krijgen Turkse en Marokkaanse jongeren overigens van hun oudere broers en zussen en niet zozeer van hun ouders (Crul, 2000). Broers, zussen en overige familieleden kunnen bij allochtone jongeren als rolmodel, informatiebron en met sociaal kapitaal bijdragen aan schoolsucces (Nanhoe, 2012). Amerikaanse onderzoekers spreken dan ook consequent van gezinnen en niet van ouders (Epstein et al., 2009; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). De OECD (2012) beveelt expliciet aan om mensen die deel uitmaken van dezelfde gemeenschap als de ouders in te schakelen als mentor van kinderen die onvoldoende steun van thuis ontvangen. De verantwoordelijkheid voor de begeleiding van de leerling ligt zo bij een netwerk dat groter is dan alleen de ouders.

Oudercontact

In de literatuur wordt de spontane betrokkenheid van ouders thuis onderscheiden van programma's die bedoeld zijn om de inzet van ouders te verbeteren. Naar deze programma's is echter aanzienlijk minder onderzoek gedaan en is het onderzoek dat er wel is minder robuust (Desforges et al., 2003; Goodall & Vorhaus, 2011; Higgins, 2012). In deze paragraaf zijn de resultaten weergegeven die Hill en Tyson (2009) en Jeynes (2007) hebben gevonden ten aanzien van de inhoudelijke invulling van het contact tussen ouders en school. De resultaten die onderzoek op dit terrein heeft opgeleverd voor het schoolbeleid zijn beschreven in paragraaf 2.4.

Hoewel de dimensie 'onderwijsondersteunend gedrag' thuis de grootste samenhang met schoolsucces laat zien, blijkt uit de meta-analyses dat ook de dimensie 'oudercontact' in het voortgezet onderwijs een positieve significante relatie vertoont met schoolsucces (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Jeynes, 2012). Dit 'oudercontact' betreft vooral het inviteren vanuit school in communicatie en samenwerking met ouders en aanwezigheid van ouders bij ouderavonden en gesprekken. Ook het vanuit school georganiseerde bespreken van huiswerkopdrachten thuis valt hieronder. In de meta-analyse van onderzoeken in het voortgezet onderwijs vindt Jeynes (2007) voor dit contact met school een verschil van .36 in de gepoolde standaarddeviatie tussen de groepen ouders die wel en niet betrokken zijn. Hill en Tyson (2009) vinden voor 'school-based involvement', waar zij zowel elementen van oudercontact als van ouderparticipatie onder verstaan, een positieve significante correlatie met schoolsucces ($r = .19^{**}$).

In een meta-analyse over 51 onderzoeken van pre-school tot en met high school, onderscheidt Jeynes (2012) meerdere vormen van oudercontact. Programma's waarbij (voor- en basis-) scholen het gezamenlijk thuis lezen stimuleren, maken het grootste verschil (een gepoolde standaarddeviatie van .55). Programma's die de samenwerking en communicatie versterken hebben eveneens een significante positieve samenhang (een gepoolde standaarddeviatie van .35 voor het versterken van partnerschap en van .28 voor het versterken van

communicatie). Aannemelijk is bovendien dat oudercontact kan bijdragen aan versterking van het onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis (Jeynes, 2012).

Ouderparticipatie

Het organisatorische en democratische partnerschap binnen de dimensie 'ouderparticipatie' lijken minder direct effect te hebben op de schoolprestaties van de individuele leerling (Desforges et al., 2003, Henderson & Mapp, 2002; Singh et al., 1995). Dit geldt vooral voor formele ouderparticipatie, waarmee bovendien slechts een klein deel van de ouders wordt bereikt (Pomerantz et al., 2007). Wel is aannemelijk dat ouders die participeren op school ook anderszins actief betrokken zullen zijn in de schoolloopbaan van hun kind (Oostdam & Hooge, 2012). 'Ouderparticipatie', bijvoorbeeld in de vorm van deelname aan ouder-ouderverbanden, kan bovendien maatschappelijke effecten hebben doordat ouders beter Nederlands leren, uit hun isolement raken en betere kansen op de arbeidsmarkt krijgen (Lusse, 2012; Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007a). Het ouderschap wordt hiermee versterkt (De Winter, 2011), wat bijdraagt aan onderwijsondersteunend gedrag van ouders. Voor wat betreft participatie in de bredere pedagogische infrastructuur is duidelijk dat de ontwikkeling van kinderen gebaat is bij stevige sociale netwerken (De Winter, 2011) en het verhogen van het aantal ondersteunende volwassenen in de omgeving (Woolley & Bowen, 2007). Niet alleen de ouders, maar ook de scholen kunnen bovendien profiteren van de samenwerking met het pedagogische netwerk in de omgeving (Warren et al., 2009).

De invloed van klasse en leeftijd

Aangezien 'oudercontact in het vmbo' zich richt op ouderbetrokkenheid van ouders van pubers in een grootstedelijke context, is het van belang te weten wat de invloed op ouderbetrokkenheid is van de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de ouders en van de leeftijd van de kinderen.

De belangrijkste invloed op de leerprestaties van kinderen zit in factoren in de thuissituatie die school niet of nauwelijks kan beïnvloeden. Het gaat hierbij om de sociaaleconomische status en het opleidingsniveau van de ouders en de mate van materiële armoede in het gezin. Meta-analyses en literatuurreviews laten echter zien dat de invloed van onderwijsondersteunend gedrag van ouders op het schoolsucces van kinderen desondanks geldt ongeacht de sociaaleconomische status en etnische achtergrond van de ouders. Alle ouders zijn in staat een positieve invloed te hebben op het leren van hun kinderen en de meeste ouders doen dit ook (Desforges et al., 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Jeynes, 2007; Lee & Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2007).

Desforges (et al., 2003, p.87 - 88) stelt in zijn review expliciet dat onderzoek laat zien dat de manier waarop ouders hun kinderen thuis steunen belangrijker is dan hun sociale klasse of opleidingsniveau. De kwaliteit van het onderwijsondersteunende gedrag van ouders kan echter wel bedreigd worden door extreme armoede, sociale chaos en onveiligheid in

sommige buurten, door zaken als huiselijk geweld en problemen in de geestelijke gezondheid van ouders, en door gebrek aan vertrouwen in of kennis bij ouders over hoe zij op de juiste wijze betrokken kunnen zijn. Dat betekent dat het risico dat de kwaliteit van het onderwijsondersteunend gedrag bij de ouderpopulatie in de grootstedelijke context onder druk staat groter is dan bij de totale populatie. Er is volgens Desforges veel leerwinst te behalen als alle ouders in de lagere sociaaleconomische klasse in hun ondersteunende gedrag op het niveau zouden komen van de ouders in deze klasse die dit het beste doen.

Een voorbeeld van dit verschil in kwaliteit op het gebied van onderwijsondersteunend gedrag is de kloof die bij lager opgeleide ouders en ouders met een andere etnische achtergrond gesignaleerd wordt tussen enerzijds de grote belangstelling van ouders voor schoolloopbaankeuzes van hun kind en anderzijds de mogelijkheid die zij hebben hun kind daadwerkelijk te helpen bij deze keuzes (Oomen, 2010; Pless & Katznelson, 2007). Ook voeden ouders uit verschillende etnische groepen hun kinderen gemiddeld autoritairder op dan autochtoon Nederlandse ouders en loopt de mate van warmte die in de opvoeding geboden wordt uiteen, terwijl de meta-analyses laten zien dat juist een autoritatieve opvoedstijl bijdraagt aan schoolsucces. De diversiteit tussen etnische groepen hierin is echter groot en zeker bij hoger opgeleide ouders zijn autoritatieve vormen van controle in opkomst (Distelbrink, Pels, Jansma & van der Gaag, 2012).

In de dimensies 'oudercontact' en 'ouderparticipatie' is de moeilijkheid dat de drempel die lager opgeleide ouders en ouders met een lagere sociaaleconomische status naar school ervaren aanzienlijk hoger is dan voor andere ouders (zie verder paragraaf 2.3). Ook kan er een verschil zijn in de voorkeur voor de aard van het contact; hoewel de meeste ouders geen voorkeur hebben voor activiteiten die expliciet betrekking hebben op het opvoeden van kinderen, is er bij niet westerse allochtonen (niet in Nederland geboren) meer belangstelling voor ouderkamers en oudercursussen dan bij westerse ouders (Kesselring et al., 2012).

Voor wat betreft de leeftijd van de leerling is duidelijk dat ouderbetrokkenheid een grotere invloed heeft naarmate kinderen jonger zijn en een langdurige impact heeft. Zo laten Flouri en Buchanan (2004) zien hoe een investering in betrokkenheid van beide ouders op 7-jarige leeftijd een meerwaarde heeft voor schoolsucces op 20-jarige leeftijd. De invloed van ouderbetrokkenheid neemt af naarmate de leerling ouder is (Desforges et al., 2003; Green et al., 2007; Henderson & Mapp, 2002; Simon, 2009). Zo vindt Jaynes (2007) in een meta-analyse in het basisonderwijs een verschil in de gepoolde standaarddeviatie van .70 tot .75 tussen de resultaten van kinderen waarvan de ouders wel en niet betrokken zijn bij school, ten opzichte van .50 tot .55 in het voortgezet onderwijs.

Sacker, Schoon en Bartley (2002) concluderen uit een longitudinale studie dat ouderbetrokkenheid op 7-jarige leeftijd een grotere positieve invloed op schoolsucces heeft dan de kwaliteit van de school en de samenstelling van de schoolpopulatie. Op 11-jarige leeftijd komen deze beide invloeden dicht bij elkaar, maar is de rol van ouders nog altijd groter. Op 16-jarige leeftijd heeft in deze studie de mate van ouderbetrokkenheid nog steeds een significant effect op schoolsucces, maar is de invloed van school groter. Armoede heeft op

alle leeftijden een sterk negatieve invloed op de betrokkenheid van ouders, maar is groter naarmate de leerling ouder wordt.

Hoewel de invloed van ouderbetrokkenheid afneemt naarmate het kind ouder wordt, is deze invloed nog steeds sterk. Dit manifesteert zich bij adolescenten echter minder in termen van schoolsucces en meer in 'op niveau blijven' en in de ambitie van de adolescent (Desforjes, 2003). Ook volgens Green (et al., 2007) dragen de juiste vormen van ouderbetrokkenheid door de hele schoolloopbaan positief bij aan de schoolresultaten. Catsambis (2001) stelt op basis van haar analyse dat ouders tegen het einde van het voortgezet onderwijs zich beter kunnen richten op het begeleiden van hun adolescenten in de schoolloopbaankeuzes, dan op aanwezigheid bij activiteiten op school. Simon (2009) laat zien dat schoolresultaten en aanwezigheid op school bij adolescenten beter zijn als ouders hun kinderen thuis begeleiden. Ook ouders van mbo-ers kunnen hun kind nog steeds helpen door interesse te tonen en belang te hechten aan het afronden van de opleiding en hen te ondersteunen bij beroepskeuzes (Derriks & Vergeer, 2010; Van Esch, Petit & Smit, 2011).

Conclusie over de bijdrage die ouderbetrokkenheid kan leveren aan schoolsucces

De literatuurstudie tot zover maakt duidelijk dat ouderbetrokkenheid in haar geheel over het algemeen een positieve relatie heeft met schoolsucces en voor zover bekend op preventie van schooluitval. De invloed van de dimensie 'onderwijsondersteunend gedrag' is het duidelijkst aangetoond. Vooral het vertrouwen dat ouders hebben in de mogelijkheid van hun kinderen, maar ook het thuis praten over school en een autoritatieve opvoedstijl dragen bij aan schoolsucces. Toezicht en ondersteuning bij het huiswerk leveren wisselende resultaten op. De belangrijkste aspecten van ouderbetrokkenheid zijn daarmee subtiel van aard, vinden de basis in een liefdevolle relatie tussen ouders en kind (Jeynes, 2010) en dragen bij aan een positief zelfbeeld van kinderen (Desforjes et al., 2003).

Onderzoek laat een kleinere, maar niettemin duidelijke, samenhang zien van schoolsucces en de dimensie 'oudercontact'. Het betreft hier de aanwezigheid van ouders bij ouderavonden en oudergesprekken en communicatie en partnerschap tussen ouders en school. Het is aanneemelijk dat 'oudercontact' bovendien benut kan worden om het onderwijsondersteunend gedrag van ouders te begeleiden. Uit de literatuur valt nog niet voldoende op te maken welke vormgeving van 'oudercontact' het meest bijdraagt aan schoolsucces en preventie van schooluitval.

Van de dimensie 'ouderparticipatie' is het minst aangetoond dat dit een directe bijdrage levert aan het schoolsucces van kinderen. Wel draagt participatie bij aan goed ouderschap, wat weer een belangrijke component is in onderwijsondersteunend gedrag. Naar verhouding zijn de minste ouders betrokken bij 'ouderparticipatie'.

De positieve invloed van ouderbetrokkenheid geldt ongeacht de sociaaleconomische status van ouders, maar de kwaliteit van de betrokkenheid van ouders met een lagere sociaaleconomische achtergrond staat meer onder druk. Hoewel de invloed groter is bij jonge kinderen, blijft ouderbetrokkenheid ook in het voortgezet onderwijs een significante bijdrage leveren aan schoolsucces.

2.3 Het betrekken van ouders in het grootstedelijke vmbo

Vmbo-scholen in een grootstedelijke context ervaren het als lastig om contact met ouders te realiseren, om van het aangaan van een partnerschap met ouders nog maar niet te spreken. Een belangrijke vraag is daarom wat bekend is over hoe ouders, thuis en op school, betrokken raken bij het onderwijs van hun kind. Naast de moeilijkheden die elke school kan ervaren in het realiseren van contact met ouders zijn er op vmbo's in grootstedelijke context op dit vlak drie extra hordes te nemen, omdat contact met ouders in het voortgezet onderwijs niet vanzelfsprekend is, de drempel naar school hoog is voor lager opgeleide ouders en ouders met een lagere sociaaleconomische status en omdat de leerling een steeds duidelijker rol speelt in het contact:

Horde 1: geen vanzelfsprekend contact in het voortgezet onderwijs

In de eerste plaats is het realiseren van een relatie met ouders in het voortgezet onderwijs ingewikkelder dan in het basisonderwijs. Zowel ouders als school ervaren barrières in het contact (Smit, Wester, Craenen & Schut, 2011). Ouders voelen zich minder comfortabel dan in het basisonderwijs en scholen in het voortgezet onderwijs nodigen ouders bovendien minder vaak uit (Sanders & Epstein, 2005). Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs is er geen vanzelfsprekend haal-brengcontact meer en leerlingen worden minder gekend, doordat ze met meerdere leraren te maken hebben (Veugelers & Kat, 1998). Hoewel de drempel naar school lager is en de schoolresultaten toe nemen als leraren meer contact zoeken met ouders, nemen leraren minder contact op met ouders naar mate de leerling ouder is (Seitsinger et al., 2008). Scholen melden dan ook een lagere betrokkenheid van ouders naarmate de leerlingen ouder worden (Desforges et al., 2003; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). De mentor kan een sleutelrol vervullen in het tot stand komen van contact, maar ook de mentor kent de leerling niet altijd even goed en kan huiverig zijn om betrokken te raken in conflicten van collega's. Ouders weten van hun kant ook dat de mentor niet altijd een totaalbeeld heeft en stellen zich daardoor eveneens terughoudender op. Gevolg is dat communicatie tussen ouders en mentoren zich in de praktijk concentreert op problemen en incidenten. Dit effect is sterker als school alleen de ouders van leerlingen die problemen hebben uitnodigt voor de tienminutengesprekken (Veugelers & Kat, 1998). Het gegeven dat de communicatie met ouders in het voortgezet onderwijs veelal pas op gang komt als zich problemen voordoen, zet de relatie al bij voorbaat onder druk (Van Es et al., 2002). Veugelers & Kat (1998) benoemen daarom een kennismaking aan het begin van het schooljaar als voorwaarde voor goede communicatie. Ouders die in een vroeg stadium, voordat zich problemen hebben voorgedaan, een relatie hebben opgebouwd met school nemen eerder en makkelijker contact op met school.

Horde 2: verschillen in waardeoriëntatie tussen school en thuis

Een tweede struikelblok bij het aangaan van een relatie met ouders in grootstedelijke vmbo's is dat betrokkenheid van ouders bij school minder is naarmate er meer achterstandsleerlingen

en laag presterende leerlingen deel uitmaken van de populatie (Desforges et al., 2003; Deslandes & Bertrand, 2005; Peetsma & Blok, 2007). Hoe betrokken ouders zijn en of ze deze betrokkenheid thuis en/of op school laten blijken, wordt sterk beïnvloed door sociaaleconomische status, opleidingsniveau, geestelijke gezondheid, armoede en alleenstaand ouderschap. De etnische achtergrond is in mindere mate van invloed (Desforges et al., 2003; Lee & Bowen, 2006). Ook de verschillen in waarden en normen en opvoedings- en communicatiestijl tussen de cultuur van de autochtone middenklasse en de cultuur van de veelal laagopgeleide en allochtone ouders maakt partnerschap tussen school en deze groep ouders extra moeilijk (Bronneman-Helmers, 2002; De Jong, Ledoux & Sligte, 2006; Georgiou, 1999; Karsten, Smit et al., 2006; Smit et al., 2007a).

Lareau (2003) stelt dat het patroon waarin kinderen uit de middenklasse worden opgevoed meer aansluit bij de professionals in de instituten, die eveneens in de middenklasse zijn opgegroeid. Ouders uit de lagere klassen voelen zich daardoor minder op hun gemak op school, terwijl middenklasse-ouders behendiger zijn in het aangaan van het gesprek en meer voordelen voor hun kinderen weten te bewerkstelligen (Bourdieu, 1990; Weininger & Lareau, 2003). Toch hechten ook ouders uit lagere sociaaleconomische milieus een grote waarde aan het onderwijs van hun kinderen en hebben zij vaak hoge verwachtingen voor hun kinderen (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007; Pels, 2004). Van Rossum en van Tilborg (1996) veronderstellen dat deze ouders hun interesse kennelijk niet uiten op een manier die goed overkomt bij de scholen. De aanpak van deze ouders wordt door professionals minder (h)erkend en gewaardeerd en de betrokkenheid van deze ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen minder gesignaleerd (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007; Baquedano-Lopez et al., 2013; Goodall & Vorhaus, 2011).

Voor veel scholen is ouderparticipatie het speerpunt van het ouderbeleid, terwijl de drempel voor deze dimensie van oudercontact voor ouders met een lagere sociaaleconomische status het hoogst is. Het gegeven dat deze ouders minder makkelijk naar school komen, kleurt daarbij de perceptie van de leraren, omdat zij verwachten dat ouders die zich minder laten zien in ouderactiviteiten op school ook thuis minder betrokken zullen zijn (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007). De betrokkenheid van ouders met een lagere sociaaleconomische achtergrond speelt zich echter meer thuis af, buiten het beeld van school (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Door de stereotype beleving van leraren worden deze ouders als minder betrokken ervaren bij de schoolloopbaan van hun kinderen, terwijl ouders met verschillende achtergronden zelf geen verschillende mate van betrokkenheid rapporteren. Als gevolg van deze perceptie vanuit school ontstaat het negatieve beeld van de 'onzichtbare' of 'afwezige' ouder (Kleijwegt, 2005; Smit, 2006; Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007b; Vogels, 2002).

Bovendien besteden leraren meer aandacht aan leerlingen waarvan de ouders vaker naar school komen (Pomerantz et al., 2007), waardoor de negatieve beeldvorming niet alleen de ouders, maar ook hun kinderen betreft, wat een nadelige invloed heeft op de schoolprestaties (Bergh et al., 2010). Aangezien de leraar tevens de verwachtingen die ouders hebben van hun kind beïnvloedt (Jeynes, 2010), is een negatief beeld ook in dit opzicht nadelig voor de

leerling. Jeynes (2010) zou daarom liever zien dat leraren zich meer bezig houden met het faciliteren van ouders om hun kinderen thuis liefdevol te ondersteunen, dan met het tellen hoe vaak zij aan activiteiten op school deelnemen.

Ouders met een lagere sociaaleconomische status die in het basisonderwijs nog goed betrokken waren, ervaren in het voortgezet onderwijs communicatieproblemen, waardoor hun betrokkenheid in deze fase afneemt (Davies, Ryan & Tarr, 2011). De formele taal, het onderwijsjargon en de slecht te bereiken contactpersonen, bemoeilijken het ouders hun betrokkenheid op school te laten blijken. Ouders hebben bovendien meer behoefte aan individueel contact over het eigen kind en aan ondersteuning bij de vormgeving van het onderwijsondersteunend gedrag. Scholen zijn echter meer gericht op informatieoverdracht op collectieve bijeenkomsten die niet altijd op tijden gepland worden die ouders goed uitkomen (Booijink, 2007; Davies et al. 2011). Hoewel taalproblemen een rol spelen bij de drempel die ouders ervaren, beheerst slechts een klein deel van de ouders de Nederlandse taal zo slecht, dat communicatie zonder tolk niet mogelijk is (Booijink, 2007). Volgens Booijink is het van belang het probleem dat een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal met zich meebrengt in de communicatie tussen school en ouders te nuanceren, om te voorkomen dat andere oorzaken die voor communicatieproblemen zorgen uit het oog verloren worden.

Al met al werken de verschillen in waardenoriëntaties, voortkomend uit het klassenverschil tussen school en thuis, in het nadeel van de kinderen uit de lagere sociaal economische klasse (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007; Lareau, 2003; Weininger & Lareau, 2003). Daar waar partnerschap tussen ouders en school het meest relevant is, komt dit hierdoor het moeizaamst tot stand. Scholen zullen zelf meer moeite moeten doen om zicht te krijgen op de belangen en wensen van de groep laagopgeleide ouders, om de drempel naar school te verlagen en deze groep ouders als serieuze partners te benaderen (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Smit et al., 2006).

Horde 3: de rol van de leerling in het partnerschap tussen ouders en school

De derde complicerende factor in het voortgezet onderwijs is dat de leerling steeds uitdrukkelijker een derde partij is in de afstemming tussen school en thuis, al was het maar omdat de communicatie tussen ouders en school in het voortgezet onderwijs deels via de leerlingen verloopt (Veugelers & Kat, 1998). Ook in voortgezet onderwijs wil een leerling toezicht en ondersteuning van de ouders en vindt de leerling positieve relaties tussen ouders en school van belang (Barge & Lodge, 2003). Een leerling wil echter geen uitzondering zijn en wil niet dat de peergroup er te veel van merkt (Van Esch, Petit & Smit, 2011). De leerling wil daarom zelf de regie hebben over de communicatie tussen ouders en school (Veugelers & Kat, 1998).

De leerling krijgt in toenemende mate een mediërende rol in (het laten slagen van) de samenwerking tussen school en ouders (Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Van Mulligen, Gieles & Nieuwenbroek, 2006). Deze mediërende rol van de leerling in het contact tussen ouders en school uit zich in het grootstedelijke vmbo op

drie manieren. In de eerste plaats is de perceptie die de leerling heeft van de verwachtingen van zijn of haar ouders en de manier waarop de leerling de begeleiding van de ouders ervaart van invloed op het beeld van zichzelf als succesvolle leerling (Desforges et al., 2003; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). In de tweede plaats is de mate waarin de ouder zichzelf uitgenodigd voelt door het eigen kind een belangrijk signaal voor de ouder om zich met de schoolloopbaan te bemoeien (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Dat maakt dat de kwaliteit van de relatie tussen ouder en kind gevolgen heeft voor de ouderbetrokkenheid. In de derde plaats vraagt de rol van de leerling in het contact tussen school en thuis extra aandacht bij gezinnen die een andere waardeoriëntatie hebben dan de school (Driessen, 2001). Allochtone leerlingen ervaren meer conflict tussen hun leven thuis en op school wat de studieresultaten negatief beïnvloedt (Meeuwisse, 2012). Om te voorkomen dat jongeren in een 'spagaat' terecht komen tussen deze verschillende opvoedmilieus op school en thuis (Pels, 2004) is het hier nog urgenter om tot afstemming van pedagogisch handelen te komen en de beide invloedsferen meer te laten overlappen (Epstein, 1995; 2009). Lawrence-Lightfoot (2003) stelt dat ouders en docenten op zoek moeten naar 'common ground', waarbij het kind zelf de meest natuurlijke brug vormt tussen de school- en thuiscultuur, omdat hij of zij het beste kan omgaan met de verschillen tussen beide culturen. De leerling zelf zou daarom het centrum moeten zijn van het contact tussen ouders en school en daarbij ook aanwezig moeten zijn.

Wat maakt dat ouders betrokken raken bij de schoolloopbaan van hun kind?

Zeker gezien de hoge drempel die ouders in het contact met het grootstedelijk vmbo ervaren, is het van belang te achterhalen wat maakt dat ouders betrokken raken en blijven bij de schoolloopbaan van hun kinderen. Het theoretische model van Hoover-Dempsey & Sandler (1995; 1997; 2005) geeft meer inzicht in de factoren die beïnvloeden of en zo ja hoe ouders betrokken raken bij de schoolloopbaan van hun kind. De vragen die centraal staan in dit model zijn: wat maakt dat ouders betrokken raken bij het onderwijs van hun kinderen, wat doen ze als ze eenmaal betrokken zijn en hoe beïnvloedt deze betrokkenheid de schoolresultaten van de leerling? In de jaren 2001–2004 hebben de onderzoekers de verschillende niveaus van hun oorspronkelijke model uit 1995 getest bij 2151 ouders uit het basis- en het voorgezet onderwijs. Op basis van de uitkomsten hiervan is het model aangepast. De definitieve versie van het model van het proces van ouderbetrokkenheid (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) is weergegeven in bijlage 2.1.1.

Niveau 1 van het model van Hoover-Dempsey & Sandler (2005) laat zien hoe drie clusters van psychologische oorzaken de keuze van ouders om betrokken te zijn bij de schoolloopbaan van kind beïnvloeden. Deze clusters zijn:

- de opvattingen van ouders met betrekking tot hun rol in de schoolloopbaan van hun kind en de effectiviteit van hun bijdrage aan het schoolsucces van hun kind
- de manier waarop ouders de uitnodiging om betrokken te zijn ervaren vanuit de school als geheel, van de leerkracht of mentor en van het eigen kind

- de manier waarop ouders hun levenscontext ervaren, te onderscheiden in de eigen beleving van tijd en energie en de eigen beleving van vaardigheden en kennis

Op niveau 2 dragen deze clusters bij aan de manier waarop en mate waarin zij thuis en/of op school betrokken zijn bij hun kind. Ouderbetrokkenheid thuis betreft onderwijsondersteunend gedrag en ouderbetrokkenheid op school betreft zowel oudercontact als ouderparticipatie. Daarnaast brengt niveau 2 in beeld of ouders hun kind steunen met bevestiging, bemoediging, voorbeeldgedrag en/of instructie. Dit leidt op niveau 3 tot de manier waarop het kind deze bekrachtiging, bemoediging, voorbeeldgedrag en/of instructie ervaart, wat vervolgens de gedragingen van het kind op niveau 4 beïnvloedt die bijdragen het zelfvertrouwen om op school succesvol te zijn, de intrinsieke motivatie om te leren, de zelfregulering en de sociale competentie in de omgang met leraren. Eén en ander resulteert in het schoolsucces van de leerling op niveau 5.

In vervolgonderzoek concluderen de onderzoekers (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007) dat op alle leeftijden vooral de specifieke uitnodiging van de leerling en de leraar aan de ouder van belang zijn om de ouder bij de schoolloopbaan te betrekken. Ook Simon (2009) constateert dat ouders geneigd zijn ondersteunende activiteiten op school bij te wonen als de school het initiatief neemt om ouders hiertoe uit te nodigen. De uitnodiging door leerlingen is vooral van invloed op betrokkenheid van ouders thuis en de uitnodiging door leraren op de betrokkenheid op school (Avvisati et al., 2010; Deslandes & Bertrand, 2005). Het belang van de uitnodiging door de leerling neemt toe naarmate de leerling ouder is. Daarmee hangt de ouderbetrokkenheid thuis steeds meer af van de ouder-kind relatie, te meer daar ouders in hogere leerjaren meer in reactie op uitnodiging betrokken lijken te raken dan in reactie op cijfers.

Ouders die weinig tijd, energie en vaardigheden rapporteren, zullen eerder thuis dan op school betrokken zijn, terwijl ouders die rapporteren over meer tijd en kennis te beschikken eerder betrokken blijken te zijn op school. De overtuigingen die ouders hebben over hun eigen rol in de schoolloopbaan van hun kind en de doeltreffendheid van hun eigen handelen is de sterkste voorspeller voor ouderbetrokkenheid op school. Hieruit volgt dat ouders met een actiever beeld van hun rol en meer vertrouwen in hun eigen capaciteiten in de ondersteuning van hun kind meer betrokken zullen zijn op school, terwijl ouders met veeleisende banen, familieverplichtingen of complexe levensomstandigheden vooral bij activiteiten op school minder betrokken zijn (Green et al., 2007).

Conclusie over het betrokken raken van ouders in het grootstedelijke vmbo

In het grootstedelijk vmbo zijn er drempels die het voor scholen en ouders moeilijk maken contact met elkaar te onderhouden. Scholen en ouders in het voortgezet onderwijs nemen minder contact met elkaar op dan in het basisonderwijs en ontmoeten elkaar veelal pas als er problemen zijn. De drempel naar school is bovendien hoger voor ouders met een lagere sociaaleconomische status. Deze ouders uiten hun betrokkenheid vooral thuis, waar zij min-

der zichtbaar zijn, terwijl leraren veronderstellen dat ouders die zich op school laten zien ook thuis meer betrokken zullen zijn. Het goed positioneren van de leerling in de relatie tussen school en thuis lijkt juist bij deze leeftijdsgroep en bij de grote verschillen tussen de school- en thuiscultuur relevant. Het theoretisch model van Hoover-Dempsey en Sandler (2005) laat zien dat de perceptie van de eigen rol en effectiviteit en de perceptie van de eigen beschikbaarheid en vaardigheden een rol spelen in het al dan niet betrokken raken van ouders. Ouders met vertrouwen in de eigen capaciteiten zullen eerder betrokken raken dan ouders in complexe leefomstandigheden. De ervaren uitnodiging door het eigen kind, leraar en school is vooral van invloed op betrokkenheid van ouders. De uitnodiging van de leerling is vooral van invloed op onderwijsondersteunend gedrag thuis en de uitnodiging van de leraar helpt ouder over de drempel naar school.

2.4 De rol van school in het betrekken van ouders

Aangezien er veel bekend is over hoe een school het contact met ouders kan verbeteren, zou Desforges (et al., 2003) graag zien dat scholen deze kennis systematisch toepassen. Hoewel voor de impact van interventies minder harde onderzoeksgegevens beschikbaar zijn als voor het effect van onderwijsondersteunend gedrag, wijzen de onderzoeksresultaten die er zijn wel consistent in dezelfde richting (Desforges, 2003; Goodall & Vorhaus, 2011). Er is vooral veel kennis op dit vlak opgedaan via het National Network of Partnerships Schools (NNPS) dat sinds 1995 onder leiding van Epstein (1995; 2001; 2009) in de VS actief is en waar innovatie en onderzoek gelijk op gaan. In deze paragraaf zijn de belangrijkste zaken die een school moet ontwikkelen om het contact met ouders te verbeteren beschreven.

Het verlagen van de drempel naar school

Om in het grootstedelijke vmbo contact tussen ouders en school te kunnen optimaliseren, is het in de eerste plaats van belang om de drempel naar school te slechten. Als de samenleving gelijke onderwijskansen serieus neemt, is het van belang alle ouders te bereiken (Dronkers, 2007).

Op basis van veertig jaar intensief onderzoek blijkt partnerschap tussen ouders en school één van de zeven pijlers te zijn van de 'effectieve school', waarbij onder partnerschap verstaan wordt: respect, vertrouwen, communicatie, samenwerking en het vormgeven van een positief klimaat thuis en op school (Marzano, 2007). De school is toegankelijker voor ouders als leraren en ouders elkaar als duurzame partners in opvoeding zien en vanuit wederzijds respect en dialoog met elkaar de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de kinderen delen, vinden ook Henderson en Mapp (2002). Daarbij heeft de school oog en respect voor de diversiteit in achtergronden van ouders naar etniciteit, opleidingsniveau en sociaaleconomische status (Henderson & Mapp, 2002, Smit et al., 2007a). De school draagt bij aan de

samenwerking met ouders die moeilijker bereikbaar zijn door: proactief te zijn en sensitief voor de omstandigheden van alle gezinnen, de bijdrage die ouders leveren te (h)erkennen en ouders in staat te stellen optimaal gebruik te maken van hun kracht (Desforgues et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Smit et al., 2007a). Interventies die zich richten op opvoedvaardigheden in combinatie met het verhogen van schoolsucces blijken effectiever te zijn dan interventies die de opvoedvaardigheden buiten beschouwing laten (Goodall & Vorhaus, 2011).

Vanuit het belang dat Hoover-Dempsey en Sandler (2005) toekennen aan de uitnodiging die ouders vanuit school ervaren, onderstreept Green (et al., 2007) het belang dat de school een sfeer uitstraalt waarin ouders zich welkom voelen. Ouders zijn hierbij goed geïnformeerd over zowel de vorderingen van hun kind als over de voorzieningen en activiteiten op school en de school is responsief ten aanzien van vragen en suggesties van ouders. Dit vraagt om heldere, specifieke en doelgerichte informatie en duidelijkheid over de verwachtingen naar ouders vanaf de intake (Goodall & Vorhaus, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Smit et al., 2007a).

Aangezien vooral factoren van relationele aard ouders belemmeren om naar school te komen (Henderson & Mapp, 2002) is het van belang dat school een vertrouwensrelatie met ouders weet op te bouwen om de behoefte van ouders om betrokken te raken te vergroten. De school kan daarbij het beste eerst focussen op individuele, persoonlijke oudercontacten waarmee vertrouwde relaties tussen mentor en ouder kunnen ontstaan (Deslandes & Bertrand, 2005). Ouders die zich erkend weten, voelen zich eerder welkom in de school. Henderson & Mapp (2002) spreken hierbij van 'the joining process' dat ouders verwelkomt in school, hun participatie erkent en de verbinding met ouders legt door te focussen op de kinderen en hun leren. Het helpt ook de drempel te slechten als ouders ervaren dat de leraren om hun kind geven en regelmatig positieve dingen over het kind melden (Jeynes, 2010). Huisbezoeken kunnen een bijdrage leveren aan het tot stand komen van een vertrouwensrelatie, doordat de school een brug slaat naar het gezin, meer oog krijgt voor de thuissituatie van de leerling en voor de behoeften en wensen van de gezinnen (Goodall & Vorhaus, 2011; Jeynes, 2010; Specht, 2004; Veen, 2007).

Ook als ouders het gevoel hebben dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, raken zij eerder betrokken bij school (Barge & Lodge, 2003; Henderson & Mapp, 2002). Een opvoedingsgemeenschap vereist dat ouders en school een gezamenlijk opvoedingsdoel formuleren en dat de wijze van opvoeden familiegelekenis vertoont (Epstein et al., 2009). Een dergelijke opvoedingsgemeenschap is volgens Impens (2008) nog niet gevonden op een vmbo in Nederland. Wel werken sommige scholen aan het creëren van een open relatie tussen school en de gemeenschap waarvan school en ouders deel uitmaken. Dit strookt met het streven naar sociale cohesie in de wijk van brede scholen variant-3 (ROB, 2006). Een valkuil blijft dat de school vanuit haar eigen middenklasse waarden, eenzijdig de norm stelt en de agenda bepaalt van het partnerschap en uitingen van betrokkenheid zoals die bij andere sociaaleconomische klassen plaatsvinden niet als zodanig herkennen (Bakker & Denessen, 2007).

Integreren in het schoolbeleid

Het bevorderen van oudercontact gaat de hele schoolgemeenschap aan. Interventieplannen zijn bij voorkeur gebaseerd op een behoefteanalyse en het vaststellen van wederzijdse prioriteiten, waarbij aandacht is voor het creëren van draagvlak. Om adhoc interventies te voorkomen is het raadzaam ouderbeleid als onderdeel van het schoolontwikkelingsplan, gekoppeld aan het onderwijsprogramma uit te werken. Het vormgeven van structureel beleid rond ouderbetrokkenheid vraagt om effectief en inspirerend leiderschap (Desforges et al., 2003; Goodall & Vorhaus, 2011). Het is noodzakelijk om af te stemmen met partners in de wijken en scholen waar de leerlingen vandaan komen of naar toe gaan. Scholen moeten bovendien geïnformeerd zijn over hoe zij presteren ten opzichte van andere scholen (Goodall & Vorhaus, 2011). Vanuit haar jarenlange ervaring met het NNPS-netwerk beveelt Epstein (et al., 2009) een actieteam aan, bestaande uit een directielid, teamleden, ouders en eventueel leerlingen, dat een meerjarenplan ontwerpt en een stappenplan voor de uitvoering (Epstein, 2000; Smit et al., 2006). Iemand die bewaakt dat het thema op de agenda blijft staan is eveneens raadzaam (Smit et al., 2007).

Programma's die zijn afgestemd op de specifieke doelgroep en ouders gericht begeleiden, dragen het meest bij aan succes (Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011). Dat betekent dat bij het vormgeven van het contact met ouders waarbij de waardeoriëntaties thuis en op school uiteen lopen maatwerk nodig is: one size doesn't fit all! (Feiler & Greenhough, 2006). Het aanstellen van specifieke functionarissen voor ouderbetrokkenheid brengt het risico met zich mee dat dit thema daarmee als de taak van deze persoon wordt gezien. Aangezien ouderbetrokkenheid alle professionals in de school aangaat, volstaat het niet deze portefeuille bij slechts één persoon te beleggen (Desforges, 2003; Epstein et al., 2009).

Om te kunnen beoordelen hoe een school ervoor staat in de samenwerking met ouders heeft De Vries (2007) een schoolontwikkelingsmodel uitgewerkt waarin hij schoolorganisaties in vijf fasen van ouderbetrokkenheid beschrijft als informatie-, structuur-, relatie-, participatie- en innovatiegerichte scholen. Naast een toename van participatiemogelijkheden van ouders in de school doet de school in deze typering in toenemende mate moeite om de gezinsachtergrond te leren kennen en is er in toenemende mate sprake van wederkerigheid in informatie en relatie en van pro-activiteit van de school. De innovatiegerichte scholen hebben het partnerschap met ouders het meest ontwikkeld en komen het dichtst in de buurt van een opvoedingsgemeenschap waarvan school en ouders deel uit maken.

Het toerusten van leraren

Naarmate de school meer als partners met ouders wil samenwerken, stelt dit hogere eisen aan de vaardigheden van leraren en mentoren in het kunnen hanteren van de relatie met ouders. Dat geldt des te sterker als ouders en leerkrachten een verschillende etnische achtergrond hebben (Smit & Driessen, 2005), wat pleit voor toerusting van leraren op hun rol als partner (Beek et al., 2007a; Goodall & Vorhaus, 2011). In communicatief opzicht vraagt

samenwerken met ouders van de school de stap te zetten van informatieoverdracht naar informatie-uitwisseling, het ontwikkelen van (wederzijds) respect in de vorm van ontvankelijkheid, openheid voor andere waarden (Henderson & Mapp, 2002) en het kunnen bieden van heldere informatie en begeleiding aan ouders.

In de praktijk blijken leraren het lastig te vinden om contact te leggen met ouders en ouders van begrijpelijke informatie te voorzien die hen helpt bij het vormgeven van onderwijsondersteunend gedrag (Booijink, 2007; Davies, Ryan & Tarr, 2011). Deze vaardigheden moeten geleerd en bijgehouden worden. Dit vraagt om coaching en nascholing van schoolteams en meer aandacht voor dit thema in de lerarenopleidingen. Onderzoekers constateren echter dat er in het curriculum op pabo's en lerarenopleidingen en in nascholing nog weinig aandacht is voor het contact tussen ouders en school (Booijink, 2007; Dennessen, Bakker & Gierveld, 2007; Menheere & Hooze, 2010; Smit et al., 2007a). Aangezien leraren zich onvoldoende voorbereid voelen in het contact met ouders (Dennessen et al., 2009; Epstein & Sanders, 2006) dringt de Onderwijsraad (2010) aan op meer aandacht voor samenwerken met ouders in het curriculum van de lerarenopleidingen.

Conclusie over de rol van school in het betrekken van ouders

Een effectieve inzet op oudercontact vraagt om partnerschap met ouders en integratie van ouderbetrokkenheid in het schoolbeleid. Dit vereist dat scholen proactief te werk gaan en een klimaat creëren waarin ouders zich welkom voelen. Om een vertrouwensrelatie op te kunnen bouwen ligt de focus van school allereerst op het individuele contact met ouders over het eigen kind. Zowel een positief contact als het bieden van helderheid over verwachtingen dragen bij aan het verlagen van de drempel. Niet alleen ouders, maar ook leraren en andere medewerkers in de school moeten toegerust worden om een dergelijk partnerschap aan te kunnen gaan.

2.5 Samenvatting oudercontact in het grootstedelijke vmbo

In deze paragraaf zijn de inzichten uit de literatuur samengevat. De kernbevindingen zijn cursief weergegeven en komen terug bij het formuleren van de succesfactoren (paragraaf 5.3).

Uit de literatuurstudie valt af te leiden dat in het grootstedelijk vmbo het risico op schooluitval groot is, terwijl juist in deze context het aangaan van partnerschap tussen ouders en school om gezamenlijk schooluitval te voorkomen niet eenvoudig is. De betrokkenheid van ouders en het effect van die betrokkenheid neemt af naarmate kinderen ouder worden, terwijl de *mediërende rol van de leerling* groter wordt. Bovendien ontstaat een *extra drempel voor ouders* in het contact naar school waar de verschillen in achtergrond tussen ouders en school groot zijn. Juist omdat het moeilijk is om ouderbetrokkenheid te realiseren in deze context waar het belang om bij te dragen aan schoolsucces en preventie van schooluitval

groot is, is een doelgerichte investering van belang. Hoewel ouderbetrokkenheid in de brede betekenis relevant is, pleit dit voor het stellen van prioriteiten en het aanbrengen van focus in dit onderzoek.

De bijdrage aan schoolsucces is het duidelijkst aangetoond bij *onderwijsondersteunend gedrag* van ouders thuis. Ouders die met hun kinderen praten over school, hoge verwachtingen hebben van de mogelijkheden van hun kinderen en hun kinderen steunen, *bemoedigen* en begeleiden in de *schoolloopbaan(-keuzes)* helpen hun kinderen succes te hebben op school. Deze ouders dragen bij aan het *zelfvertrouwen*, *het zelfbeeld* en *de motivatie* van hun kind. De relatie tussen schoolsucces en onderwijsondersteunend gedrag geldt voor ouders van alle sociale klassen en etnische groepen en bijna alle ouders laten dit gedrag ook zien. De kwaliteit van onderwijsondersteunend gedrag staat voor een deel van de ouders in de grootstedelijke context wel extra onder druk.

Om samen te kunnen werken met ouders aan het ondersteunen van de schoolloopbaan van het kind is allereerst een *vertrouwensrelatie* tussen school en ouders vereist. Daarmee is het kunnen aangaan en vormgeven van het contact met ouders een voorwaarde om ouders te kunnen faciliteren voor onderwijsondersteunend gedrag. Ook ouderparticipatie, zeker in de zin van maatschappelijk partnerschap, draagt bij aan schoolsucces. Ouderparticipatie houdt bovendien de school scherp, komt de ontwikkeling van de ouders zelf ten goede en draagt bij aan de vorming van een opvoedingsgemeenschap waar ouders, school en omgeving deel van uit maken. Omdat de drempel naar deze vorm van ouderbetrokkenheid echter extra hoog is, zeker voor ouders van leerlingen in risicosituaties voor schooluitval, ligt de focus in dit onderzoek niet op ouderparticipatie, maar op oudercontact.

Oudercontact vraagt om een investering vanuit school in de communicatie en samenwerking met elke *individuele ouder* over het eigen kind, waarbij het leren en de schoolloopbaan van het kind centraal staat. Het vraagt om een *sensitieve, proactieve houding* vanuit school om de drempel te verlagen voor ouders met een lager opleidingsniveau of sociaaleconomische achtergrond die minder *behendig zijn in het aangaan van het gesprek* met school. Ook vraagt dit om *tweerichtingsverkeer* en niet alleen betrokkenheid van ouders bij school, maar eveneens *van school bij ouders*. De *perceptie die ouders hebben van de bijdrage die zij kunnen leveren*, van de *uitnodiging die zij ervaren van hun kind, de leraar en de school* en van de *tijd en energie* waarover zij beschikken is van invloed op de mate waarin en de manier waarop zij betrokken zullen zijn bij de schoolloopbaan van hun kind. Hoewel sommige ouders hun kind geen ondersteunende thuissituatie kunnen bieden, spreekt men in Nederland alleen de ouders aan, terwijl in Angelsaksische landen de ondersteuning ook uit het (*familie-*)*netwerk van de ouders* kan komen.

Een verschil in waardeoriëntatie tussen ouders en school staat een gelijkwaardige samenwerking in de weg en kan maken dat ouders zich minder welkom voelen. Goed contact tussen ouders en school draagt er aan bij dat de *leefwerelden van het kind thuis en op school elkaar meer overlappen*. Een goede positionering van de leerling in dit contact maakt dat de leerling een brug kan vormen tussen beide werelden. School kan sturen in het contact met ouders door te investeren in partnerschap, met respect voor de bijdrage die ouders leveren aan het schoolsucces van hun kind.

Effectieve schoolleiders integreren ouderbetrokkenheid structureel in het schoolbeleid, zorgen ervoor dat de uitvoering een verantwoordelijkheid van het hele team is en dat het personeel is toegerust voor de taak. Omdat scholen een verschillende gerichtheid ten aanzien van ouderbetrokkenheid hebben en elke ouderpopulatie anders is, is maatwerk vereist in het vormgeven van het contact met ouders.

Op basis van de literatuurstudie is de keuze gemaakt het onderzoek te richten op het optimaliseren van het oudercontact in het grootstedelijke vmbo. Oudercontact is hierbij gedefinieerd als 'het contact tussen ouders en school, gericht op het komen tot samenwerking over en afstemming en ondersteuning van het leren en opvoeden van het kind thuis en op school'. De verwachting is dat als het de school lukt om contact met alle ouders te realiseren, dit ook een ingang biedt om onderwijsondersteunend gedrag te faciliteren, en wellicht ook om de drempel tot participatie voor een grotere groep ouders te verlagen.

Om tot contact te kunnen komen is allereerst aandacht nodig voor wat de drempel helpt slechten die ouders in het grootstedelijke vmbo naar school ervaren. Vervolgens is meer duidelijkheid nodig over wat de inhoudelijke invulling van het contact tussen ouders en school zal moeten zijn om bij te kunnen dragen aan preventie van schooluitval. Tenslotte is van belang na te gaan wat scholen nodig hebben om verbeterd contact met ouders te kunnen implementeren.

Hoofdstuk 3 Het verbeteren van het oudercontact in het vmbo

'We seem to know as much in principle about parental involvement and its impact on pupil achievement as Newton knew about the physics of motion in the 17th century. What we seem to lack is the 'engineering' science that helps us put our knowledge into practice (...). What we lack is sufficient knowledge to take us from where we are to where we want to be (...). We do not need to learn, too late, what worked. We need to learn how to get things to work' (Desforges, 2003, p. 90).

Dit onderzoek wil zowel kennis ontwikkelen over hoe de samenwerking tussen ouders en school in grootstedelijke context kan bijdragen aan preventie van schooluitval als daadwerkelijk bijdragen aan het verbeteren van het contact tussen ouders en school in de praktijk. Allereerst is daarom stil gestaan bij de vraag hoe onderzoek tegelijkertijd fundamenteel als praktijkgericht kan zijn en is ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek geïntroduceerd als oplossingsgericht onderzoek dat theorievorming en verbetering in de praktijk met elkaar kan verenigen (paragraaf 3.1 en 3.2). Vervolgens komen de onderzoeksvraag, het ontwerpdoel en de onderzoeksopzet aan de orde (paragraaf 3.3 en 3.4). Hoewel preventie van schooluitval het uiteindelijke doel van het onderzoek is, richt het onderzoek zich in eerste instantie op het verbeteren van het contact tussen school en ouders.

3.1 De kloof tussen theorie en praktijk

Uit hoofdstuk 2 blijkt dat er veel kennis beschikbaar is over de rol die ouders kunnen spelen in het vergroten van het schoolsucces en preventie van schooluitval van hun kinderen. Desondanks is ook duidelijk dat vooral scholen in de grootstedelijke context hardnekkige problemen ervaren in de samenwerking met ouders. Volgens Desforges (2003) is inmiddels voldoende bekend over hoe goed opvoeden werkt in relatie tot schoolsucces, maar ontbreekt het aan kennis over hoe de vormgeving van de relatie tussen ouders en school er in de praktijk uit moet zien om ook daadwerkelijk meer schoolsucces te kunnen oogsten. Ook Joyce Epstein roept - tijdens de achtste conferentie van het 'European Research Network About Parents and Education' (ERNAPE, Milaan 2011) - expliciet op tot onderzoek dat niet steeds dezelfde vraag blijft beantwoorden, maar dat bijdraagt aan de verbetering van de samenwerking tussen ouders en school in de praktijk. Hoewel professionals en onderzoekers elkaar op het onderzoeksterrein van ouderbetrokkenheid wel degelijk proberen te bereiken, lijkt er sprake van een kloof tussen de beschikbare wetenschappelijke kennis enerzijds en het benutten van die kennis voor verbetering van de praktijk anderzijds. De aanbevelingen uit

bestaand onderzoek lijken te algemeen geformuleerd, richten zich op een te brede doelgroep en zijn te weinig expliciet in het doel en de vormgeving van het contact tussen school en ouders.

Het is de vraag hoe een onderzoeksopzet eruit moet zien als het onderzoek kennis op moet leveren die kan helpen bij het verbeteren van de praktijk. Onderzoek dat alleen meer fundamentele kennis toevoegt, zal de kloof tussen theorie en praktijk niet helpen te overbruggen, want het begrijpen van een probleem leidt nog niet tot het verbeteren van de situatie (Van Aken, 2004).

Om de beschikbare kennis ook bruikbaar te maken voor de praktijk en de scholen te faciliteren om de verbetering van het contact met ouders daadwerkelijk in gang te zetten, is meer nodig dan het in voor de praktijk begrijpelijke bewoordingen formuleren van aanbevelingen uit fundamenteel onderzoek. Volgens Biesta (2007) kan onderzoek bovendien geen regels voor het handelen van professionals opleveren en is het niet de rol van de professional om algemene regels te vertalen naar specifieke regels. Professionals moeten onderzoeksresultaten kunnen gebruiken om tot een intelligentere probleemoplossing te komen. Biesta baseert zich hierbij op Dewey's transactionele kennis Theorie. Kennis bestaat volgens Dewey uit het beter begrijpen van de relatie tussen onze handelingen en hun consequenties en leidt tot een betere controle van het handelen in de zin van het vermogen tot het intelligent plannen en uitvoeren van onze handelingen. Biesta (2007) pleit voor meer differentiatie in onderzoeksbenaderingen waarbij de discussie niet beperkt blijft tot de technische vraag 'wat werkt', maar waarbij tevens de doelen en intenties ter discussie staan en de stakeholders in beleid en werkveld in deze discussie betrokken worden. Het gaat daarbij niet om het vinden van 'de waarheid', maar om de bijdrage die onderzoek kan leveren aan het oplossen van een probleem in de praktijk. Als onderzoek professionals kan helpen hun praktijk anders te zien, kan dat volgens Biesta problemen en oplossingen in beeld brengen waarvan men eerder niet in staat was deze te onderscheiden.

Onderzoek dat maatschappelijk relevant is en dat bouwstenen op kan leveren voor het ondersteunen van intelligenter handelen in de praktijk, vraagt om een andere benadering. Dit roept de vraag op hoe onderzoek dat zich zo op de praktijk richt tegelijkertijd wetenschappelijk relevant kan zijn. In zijn kwadrantmodel voor wetenschappelijk onderzoek (zie tabel 3.1.1) laat Stokes (1997) zien dat fundamentele contextvrije (modus 1) kennis en praktijkgerichte contextgebonden (modus 2) kennis elkaar niet hoeven uit te sluiten, maar juist kunnen versterken. Naast onderzoek dat gedreven wordt door de zoektocht naar fundamenteel begrip (zoals het onderzoek van de natuurkundige Bohr) en onderzoek zich op de toepassing richt (zoals het onderzoek van Edison die het elektrisch licht uitvond) is er ook onderzoek dat beide doelen in zich verenigt. Zo wilde Pasteur zowel fundamenteel begrip hebben van bacteriële processen, als kennis over de beheersing van de effecten van deze processen op mensen (Borgdorff, Van Staa & Vos, 2007). In het verlengde hiervan bevindt zich in het Pasteurkwadrant van het model van Stokes onderzoek dat zowel de praktische vraag '(hoe) werkt het?' als de fundamentele vraag 'waarom werkt het?' wil beantwoorden.

Tabel 3.1.1 Kwadrant model voor wetenschappelijk onderzoek (Stokes, 1997)

onderzoek geïnspireerd door	gebruiksoverwegingen	
	nee	ja
ja	zuiver fundamenteel onderzoek (Bohr)	toegepast fundamenteel onderzoek (Pasteur)
nee		zuiver toegepast onderzoek (Edison)

3.2 Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek

Desforges (2003) pleit expliciet voor het uitvoeren van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek om de beschikbare kennis op het terrein van ouderbetrokkenheid in relatie tot schoolsucces in de praktijk te kunnen brengen. Omdat deze vorm van onderzoek kennis oplevert die zowel wetenschappelijk betrouwbaar is als acceptabel en bruikbaar voor het domein waarvoor de kennis bestemd is, bevindt ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek zich in het Pasteurkwadrant van het model van Stokes (Van Aken, 2011a; Weber, 2011b). Het doel van ontwerpgericht onderzoek is het ontwerpen en testen van een generieke oplossing voor een type veldproblemen. Hoewel een door de praktijk ervaren probleem de inspiratiebron voor dit contextgebonden onderzoek vormt, gaat dit type onderzoek daarmee verder dan praktijkgericht onderzoek.

De focus van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek ligt op het uitvoeren, begrijpen en verbeteren van voor de praktijk bruikbare interventies in een cyclisch proces van ontwerpen, evalueren en herzien van het ontwerp (Van den Akker, Gravemeijer, McKenny & Nieveen, 2006). Waar fundamenteel onderzoek verklarende kennis oplevert, is de opbrengst van ontwerpgericht onderzoek oplossingsgerichte kennis (Van Aken & Andriessen, 2011). Hoewel dit type onderzoek gebaseerd is op en bijdraagt aan theorie, is deze vorm van onderzoek niet gericht op het toetsen van theorie, of op het deduceren van een oplossing voor het praktijkprobleem uit de theorie (Andriessen, 2007; Walker, 2006).

De te ontwerpen oplossing voor het praktijkprobleem is gefundeerd in de kennisbasis en is bruikbaar voor de praktijk. Kennis over de implementatie van de ontwerpstellingen maakt onderdeel uit van de resultaten van het onderzoek (Van Aken, 2004). Dit vereist dat het onderzoek gelijktijdig plaatsvindt in de kennis- en in de praktijkstroom (Andriessen, 2007; Andriessen, 2011a). De kwaliteit van het ontwerpgerichte wetenschappelijk onderzoek is afhankelijk van de synergie tussen geldigheid van de kennisstroom en de relevantie in de praktijkstroom (Hevner, 2007).

Het doel in de praktijkstroom is het oplossen van concrete praktijkproblemen en het beantwoorden van de vraag '(hoe) werkt het?'. Om het probleem in zijn context te kunnen begrijpen en tot bruikbare oplossingen te komen, zal de onderzoeker bekend moeten zijn met de cultuur, het jargon en overige standaarden van de professionals in het beoogde onderzoeksdomain (Hevner, 2007). Om de pragmatische validiteit (zorgt de oplossing voor de

voorgenomen resultaten?) en bruikbaarheid van de oplossing te testen zal de onderzoeker bovendien actief moeten interveniëren in het applicatiedomein (Kelly, 2006; Van Aken, 2007; Van den Akker et al., 2006). De onderzoeker zal zich in de praktijkstroom af moeten vragen welke de mate van samenwerking met de professionals en van participatie van de onderzoeker wenselijk is (Lusse, 2011). Samenwerking met professionals helpt de onderzoeker tot een beter begrip van het probleem, en dus van de oplossingsrichting, te komen. Het vormgeven van het ontwerp in dialoog met professionals draagt bij aan de acceptatie van de gevonden oplossing, wat de kans dat de kennis die het onderzoek oplevert daadwerkelijk in het werkveld wordt geïmplementeerd vergroot (Borgdorff et al., 2007; Romme, 2003; Sloane, 2006). Professionals oefenen door hun betrokkenheid invloed uit op de innovatie en komen daarmee niet in de positie dat zij een oplossing moeten implementeren die een ander bedacht heeft (Verdonshot & Kessels, 2011), maar krijgen bouwstenen aangeleverd voor het intelligenter handelen zoals Biesta (2007) dat bedoelt. De onderzoeker kan zich in de praktijkstroom in de positie bevinden van projectleider van een innovatieproces, maar moet er voor waken de distantie van de onderzoeker te behouden en niet als consultant op te treden.

Tegelijkertijd houdt de onderzoeker zich in de kennisstroom bezig met het beantwoorden van de vraag ‘waarom werkt het?’. De kennisstroom betreft zowel het wortelen van het ontwerp in de wetenschappelijke kennisbasis, als het ontwikkelen van nieuwe kennis. De onderzoeker neemt hier afstand van de praktijk en dwingt zichzelf tot systematisch nadenken over de onderliggende generatieve mechanismen van het probleem (Andriessen, 2008; Van Aken, 2004). De kennisstroom betreft de geldigheid van de kennis en vereist kennis van de cultuur, de kwaliteitsstandaarden en het jargon van de wetenschappelijke wereld en van de kennisbasis van het onderzoeksdomein (Hevner, 2007). In de kennisstroom moet de onderzoeker zich vragen stellen over de mate van robuustheid van de al aanwezige kennis, de mate waarin gestreefd wordt naar theoretische verzadiging en transfereerbaarheid van de gevonden oplossing (Lusse, 2011). Transfereerbaarheid betreft de mate waarin de ontwikkelde kennis geschikt is om in andere situaties dan de situaties die zijn onderzocht te gebruiken (Andriessen, 2011b, p. 11).

Doordat de onderzoeker op zoek is naar generatieve mechanismen kan het onderzoek niet alleen bijdragen aan een oplossing voor een praktijkprobleem, maar ook aan theorievorming over die oplossing (Van Aken, 2004). Deze oplossingen zijn geformuleerd in ontwerpstellingen waarin de onderzoeker probeert te verklaren welk mechanisme ervoor zorgt dat de voorgestelde oplossing zal werken. Door de ontwerpoplossingen meermalen te testen kan de onderzoeker de generatieve mechanismen ontdekken die verklaren waarom een bepaalde interventie tot de gewenste uitkomst zal leiden (Van Aken, 2011a). De ontwerpoplossingen kunnen daardoor worden omgezet in breed toepasbare ontwerpprincipes (Nieveen, McKenny & Van den Akker, 2006). De gevonden ontwerpprincipes kunnen bijvoorbeeld geformuleerd en onderbouwd worden met behulp van CIMO logica. CIMO staat voor: bij het probleem in de gegeven Context zorgt dit Mechanisme ervoor dat de Interventie leidt tot de volgende uitkomst (Outcome) (Denyer, Transfield & Van Aken, 2008).

Meervoudige gevalsstudies

In ontwerpgericht onderzoek kan de onderzoeker gebruik maken van dezelfde variëteit aan methodologieën als in de verklarende wetenschappen, en de onderzoeker moet - net als in elk ander onderzoek - deze keuzen verantwoorden. De onderzoeker kan kiezen voor zowel kwalitatieve als kwantitatieve benaderingen en alle daarbij behorende vormen van dataverzameling en -analyse (Andriessen, 2008; Van Aken, 2007).

Omdat de omstandigheden in de context vaak moeilijk te controleren zijn en een experimentele onderzoeksopzet daarmee niet altijd haalbaar is, komen veel ontwerpgerichte onderzoekers uit bij de gevalsstudie. Yin (2003) stelt dat de gevalstudie een geschikte onderzoeksmethode is als de onderzoeker in een hedendaagse context zowel 'hoe' als 'waarom' vragen wil beantwoorden en weinig controle kan hebben over de gebeurtenissen. De gevalsstudie stelt de onderzoeker in staat om zowel te wortelen in de beroepspraktijk als in de kennisbasis van het onderzoeksdomein. Het gaat in een gevalstudie om een 'intensieve bestudering van een verschijnsel binnen zijn natuurlijke situatie, zodanig dat de verwevenheid van relevante factoren behouden blijft' (Hutjes & van Buuren, 1992, p. 15). De nadruk op de situationele verwevenheid van de gevalstudie stelt de ontwerpgerichte onderzoeker in staat zich goed onder te dompelen in de praktijk, die hij wil verbeteren. De onderzoeker kan de context leren kennen en tot een rijke beschrijving hiervan komen. Bovendien is de noodzakelijke participatie van en interventie door de onderzoeker goed mogelijk, evenals de samenwerking met de professionals uit de betreffende context die noodzakelijk is om draagvlak te creëren en bruikbaarheid te testen.

Omdat een enkele gevalstudie een smalle basis heeft, kiezen ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoekers veelal voor het uitvoeren van een meervoudige gevalstudie. De onderzoeker richt zich hierbij op meerdere cases gelijktijdig (parallel) en/of na elkaar (serieel). Dit maakt mogelijk meerdere problemen binnen een zelfde klasse te bestuderen, waardoor de onderzoeker van meer praktijksituaties kan leren, deze kan vergelijken en de reikwijdte van het toepassingsdomein van de ontworpen oplossing in beeld kan krijgen. Aanvankelijk test de onderzoeker de ontworpen oplossing zelf in de oorspronkelijke context (alfa-testen). Het werken met meerdere casussen biedt de gelegenheid de oplossing vervolgens ook in bèta-testen uit te proberen. Deze bèta-testen zijn bedoeld om te kijken hoe breed het toepassingsdomein is en of de oplossing ook werkt als anderen dan de onderzoeker zelf de interventie uitvoeren (Van Aken, 2004). Het werken met meerdere gevalsstudies draagt bij aan de theoretische verzadiging van het ontwerp en geeft zicht op de mate waarin de kennis transfereerbaar is naar andere dan de daadwerkelijk onderzochte situaties (Van Aken & Andriessen, 2011). Dit versterkt de 'argumentatieve aannemelijkheid' (Maso & Smaling, 1998) van de onderzoeksresultaten.

De oorsprong van de gevalstudie ligt in de kwalitatieve onderzoeksbenadering en participerende observatie en het interviewen van sleutelfiguren zijn de meest bekende vormen van dataverzameling. Toch is de gevalsstudie ook goed in te bedden in een bredere

onderzoeksstrategie met zowel kwalitatieve als kwantitatieve vormen van dataverzameling (Hutjes & Van Buuren, 1992). Op het terrein van ouderbetrokkenheid pleiten Bakker en Denessen (2007) voor een mix van kwalitatieve en kwantitatieve methoden. Naast de inzet van vragenlijsten zouden zij graag zien dat ook meer kwalitatieve methoden zoals observaties en diepte-interviews gebruikt worden. Zij betwijfelen of het gebruik van alleen kwantitatieve vragenlijsten wel tot valide uitkomsten zal leiden, omdat deze uitkomsten lastig te interpreteren zijn en daarmee normatief geladen. Geen onderzoeker concludeert bijvoorbeeld uit een negatieve correlatie tussen oudercontact en schoolsucces dat kinderen van ouders die zeer betrokken zijn tot slechtere prestaties komen. Daarnaast is zelfrapportage van betrokkenheid niet altijd even betrouwbaar. Het gebruiken van meerdere informanten lost dit probleem niet op, omdat leraren bijvoorbeeld slechts beperkt zicht hebben op de betrokkenheid van ouders. Bovendien kunnen leraren vooringenomen meningen hebben ten aanzien van de betrokkenheid van ouders uit de lagere sociaal economische klassen. De vraag is ook of de frequentie waarin de ouder zijn betrokkenheid demonstreert nu veroorzaakt is door de eigen intentie van ouders, het gedrag van het kind, of de aanpak van de school. Door meerdere, zowel kwantitatieve als kwalitatieve, methoden in te zetten hopen Bakker en Denessen (2007) de meer verborgen kenmerken van de betrokkenheid van ouders bij hun kinderen te kunnen ontrafelen.

3.3 Onderzoeksvraag en ontwerpdoel

Dit onderzoek kijkt doelgericht (preventie van schooluitval) en context-specifiek (grootstedelijk vmbo) naar het vraagstuk van ouderbetrokkenheid. Onder het grootstedelijke vmbo wordt hierbij verstaan een vmbo-school met een schoolpopulatie waarbij sprake is van een concentratie van ouders met een laag opleidingsniveau, een lage sociaaleconomische status en een grote diversiteit in etnische achtergronden. Het onderzoek is vormgegeven als een meervoudige, seriële gevalsstudie in een ontwerpgerichte onderzoekszetel, waarbij gebruik gemaakt wordt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. De keuze voor ontwerpgericht onderzoek betekent dat er in dit onderzoek naast een onderzoeksvraag ook een ontwerpdoel is.

Voor in het vervolg van dit hoofdstuk over te gaan tot de beschrijving van de concrete opbouw van het onderzoek, komt de onderzoeksvraag aan de orde die het onderzoek wil beantwoorden en het ontwerp dat het onderzoek wil opleveren.

Centrale onderzoeksvraag, deelvragen en ontwerpdoel

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is in het tekstvak hieronder geformuleerd. De in dit onderzoek gebruikte begrippen zijn nader gedefinieerd in de begrippenlijst die is opgenomen in bijlage 3.3.1.

centrale onderzoeksvraag

Hoe kunnen scholen in het grootstedelijke vmbo het contact met ouders zodanig vormgeven dat dit bijdraagt aan de preventie van schooluitval?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn deelvragen geformuleerd die betrekking hebben op het verbeteren van de relatie tussen ouders en school en de inhoudelijke invulling van dit contact. Het vormgeven van het contact tussen ouders en school brengt bovendien vragen met zich mee over hoe dit contact in de scholen geïmplementeerd zou moeten worden.

Bij de ‘relatie’ gaat het om de persoonlijke relatie tussen ouders en school die kan bijdragen aan het verlagen van de drempels die ouders en school naar elkaar kunnen ervaren. Kansen en bedreigingen voor het aangaan van een constructieve relatie tussen ouders en het grootstedelijke vmbo zijn beschreven in de paragraaf 2.3. De deelvragen met betrekking tot de relatie tussen ouders en school zijn:

1. welke factoren dragen in het grootstedelijke vmbo bij aan het verbeteren van de relatie tussen school en ouders?
2. draagt het benaderen van ouders als educatieve partners bij aan een betere relatie tussen ouders en school en zo ja, waarom?

De ‘inhoud’ van het contact heeft betrekking op de inhoudelijke invulling van het contact tussen ouders en school waarmee de school kan bijdragen aan de manier waarop ouders hun rol thuis kunnen vervullen. Dit thema is beschreven in paragraaf 2.2. De deelvragen die dit met zich meebrengt zijn:

3. welke factoren dragen bij aan een invulling van het contact tussen school en ouders, waarbij de school de ouders beter faciliteert voor het ondersteunen van de schoolloopbaan van hun kind?
4. is een andere invulling nodig in het contact met ouders van risicoleerlingen?

De ‘implementatie’ betreft kennis over wat nodig is om de verbeteringen in het contact tussen ouders en school in werking te kunnen zetten in de schoolorganisatie. Paragraaf 2.4 geeft aan wat hierover uit eerder onderzoek al bekend is. Dit leidt tot de volgende deelvraag:

5. wat heeft een vmbo-school nodig om oudercontact gericht op preventie van schooluitval naar inhoud en relatie te kunnen vormgeven en uitvoeren?

Het ontwerpdoel van dit onderzoek is verwoord in het onderstaande tekstvak.

ontwerpdoel

Het ontwikkelen van een handreiking voor het grootstedelijke vmbo voor de vormgeving van oudercontact in relatie tot preventie schooluitval naar relatie, inhoud en implementatie.

De kern van de handreiking vormen de ontwerpstellingen (succesfactoren), die gebaseerd zijn op literatuurstudie en op veldstudie op vier vmbo's. De te ontwerpen handreiking moet zodanig bruikbaar zijn dat scholen er daadwerkelijk mee aan de slag kunnen en willen om het contact met ouders doelgericht te verbeteren. De succesfactoren bevatten mogelijke oplossingen voor de problemen die de scholen in het grootstedelijke vmbo tegenkomen in de vormgeving van het contact met ouders. Hoewel het de scholen vrij staat de succesfactoren naar eigen inzicht te benutten bij het vormgeven van het contact met ouders, is er bij de scholen ook behoefte aan een aantal voorbeeldinterventies. Deze interventies zijn, voor een deel samen met scholen, ontwikkeld en opgenomen in de testversie van de handreiking. Het 'testen' moet hierbij worden opgevat als het 'uitproberen' van de handreiking. Tot slot zijn vier veronderstelde stadia in het verbeterproces benoemd die scholen kunnen benutten. De succesfactoren, voorbeeldinterventies en stadia in het verbeterproces vormen daarmee de drie pijlers van de handreiking.

3.4 Onderzoeksofzet Oudercontact in het vmbo

Het bestuderen van de hedendaagse, complexe onderwijspraktijk is lastig vorm te geven. Er is sprake van moeilijk te controleren processen die het contact tussen ouders en school en de schooluitval beïnvloeden en de onderzoekscyclus is traag omdat scholen interventies veelal alleen per nieuw schooljaar invoeren. Dat betekent dat de doorlooptijd van elke gevalstudie lang is en dat bij een strakke planning slechts drie onderzoeksronden mogelijk zijn in de vier jaren die beschikbaar zijn voor dit onderzoek. Om een stevige basis te realiseren, is het onderzoek vormgegeven als een meervoudige, seriële gevalstudie, waarbij in elke onderzoeksrunde meerdere scholen als parallelle gevalstudies betrokken zijn. De opzet van de drie onderzoeksronden is hier kort beschreven. Een uitgebreidere uitwerking volgt in deel twee van dit proefschrift, waar ook de resultaten per ronde zijn weergegeven.

Een veldstudie op vier vmbo scholen (onderzoeksrunde 1)

De eerste onderzoeksrunde is een veldstudie op vier Rotterdamse vmbo-scholen met als doel de specifieke context van het grootstedelijke vmbo beter in beeld te krijgen. Deze ronde is uitgevoerd in de tweede helft van schooljaar 2008–2009 en in schooljaar 2009–2010. Het intensief onderzoeken van meerdere scholen van een zelfde type en met een vergelijkbare populatie, maar met verschillen in beleid ten aanzien van schooluitval en ouderbetrokkenheid, maakt mogelijk de invloed van de verschillende factoren te onderscheiden. Om een zo volledig mogelijk inzicht te krijgen, is in de veldstudie gebruik gemaakt van meerdere onderzoeksmethoden en gekeken vanuit het perspectief van zowel ouders, leerlingen als mentoren. Dit heeft bijgedragen aan datatriangulatie (Hutjes & Van Buuren, 2007).

Per school zijn de populatie, het verzuim en het beleid rond ouderbetrokkenheid en schooluitval in contextschetsen in beeld gebracht. Hiertoe zijn interviews met sleutelfiguren afgenomen en is in de schooladministratie nagegaan wat de achtergrond en het verzuim van de leerlingen is. Door middel van participerende observatie van individueel en groepscontact tussen school en ouders is de praktijk van het oudercontact in beeld gebracht. Voor de vier scholen

samen zijn in totaal 43 observatie(serie)s uitgevoerd van individueel en collectief oudercontact in zowel reguliere situaties als risicosituaties met betrekking tot schooluitval. De beleving van het oudercontact is geschetst door middel van het afnemen van semi-gestructureerde interviews bij 74 ouders, 99 leerlingen en 63 mentoren (in individuele en groepsinterviews), waarbij het in hoofdstuk 2 beschreven theoretische kader de basis heeft gevormd voor de interviewleidraad. Eén en ander is verwerkt in een beschrijvende samenvatting en in een specifieke handreiking per school. Dit materiaal is in het voorjaar van 2010 in een membercheck met elke school afzonderlijk besproken.

Een nadere verantwoording van de opbouw van de veldstudie en de rapportage en analyse van de data komt aan bod in hoofdstuk 4.

Het ontwerpen van de testversie van de handreiking (onderzoeksrunde 2)

De tweede onderzoeksrunde heeft plaatsgevonden in schooljaar 2010–2011. In deze ronde is gewerkt aan het ontwikkelen van een testversie van een generieke handreiking voor oudercontact in het vmbo. Hiertoe zijn de vier school-specifieke handreikingen die voor de scholen uit de veldstudie zijn ontwikkeld met elkaar vergeleken, waaruit vier stadia voor het verbeterproces zijn gegenereerd. Ook hebben twee scholen uit de veldstudie op basis van de specifiek voor hun school geschreven handreiking in alfa-testen eerste verbeteringen in het contact met ouders ingevoerd, wat geleid heeft tot het ontwikkelen van voorbeeldinterventies voor de testversie van de generieke handreiking. Daarnaast zijn de data van de vier scholen uit de veldstudie samengevoegd, nader geanalyseerd en afgezet tegen de inzichten uit de literatuurstudie. Hieruit is een zestal ontwerpstellingen (succesfactoren) geformuleerd die zijn opgenomen in de testversie van generieke handreiking. Tot slot is het concept van de handreiking aangescherpt op basis van een reviewronde onder onderzoekers en professionals.

Een nadere omschrijving van de opzet en uitkomsten van deze onderzoeksrunde volgt in hoofdstuk 5.

De implementatie en werking van de handreiking (onderzoeksrunde 3)

Er zijn vijftien scholen geworven om de handreiking in schooljaar 2011–2012 te testen. Het merendeel van deze scholen zijn vmbo's, maar daarnaast hebben ook praktijkscholen en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs, locaties voor mavo/havo/vwo en mbo-locaties deelgenomen. Hierdoor is mogelijk om de reikwijdte van de handreiking te testen op scholen met een ander onderwijsniveau en populatie. De omvang van het onderzoek maakt mogelijk ook kwantitatieve onderzoeksinstrumenten in te zetten. Doordat drie controlescholen aan de onderzoeksrunde deelnemen, kunnen bovendien de resultaten van de op de handreiking gebaseerde interventies vergeleken worden met het reguliere rapportgesprek op scholen die niet met de handreiking werken. Om implementatie van verbeterstappen op zoveel scholen tegelijk in te kunnen voeren zijn procesbegeleiders van stichting de Meeuw ingehuurd. Hierdoor hebben ook anderen dan de onderzoeker de handreiking in bèta-testen uitgeprobeerd.

De vijftien scholen hebben op basis van de handreiking gekozen welke verbeterstappen zij in schooljaar 2011–2012 willen zetten. De drie controlescholen hebben geen veranderingen aangebracht in hun contact met ouders. De derde onderzoeksrunde is, net als de veldstudie, in

de eerste plaats een meervoudige gevalstudie. Het verbeterproces is in elke school afzonderlijk gevolgd en elke school heeft een uitgebreide rapportage ontvangen. De keuze van en voorbereiding op de ingevoerde verbeteringen is gemonitord en met participerende observaties gevolgd. In een reviewbijeenkomst met de betrokken ondersteuningsorganisaties en vertegenwoordigers van de deelnemende scholen is de bruikbaarheid van de handreiking voor de praktijk besproken. Ook is in beeld gebracht of, en zo ja in welke mate, de scholen de verbeteringen in het contact met ouders in 2012–2013 hebben voortgezet en eventueel uitgebreid. Deze implementatie van de handreiking is van de scholen gezamenlijk nader beschreven in hoofdstuk 6.

De werking van de handreiking is daarnaast onderzocht met verschillende kwantitatieve instrumenten. Omdat de interventies alleen kunnen bijdragen aan preventie van schooluitval als het de scholen lukt om ook contact te leggen en te onderhouden met ouders bij wie dit niet al vanzelfsprekend het geval is, zijn opkomstcijfers verzameld op de deelnemende scholen. Van 65 klassen verspreid over veertien interventie- en controlescholen zijn deze opkomstcijfers verkregen. Ook zijn 26 observaties uitgevoerd die een beeld geven van de kwaliteit van de uitgevoerde interventies in de beleving van de onderzoeker(-s). Tot slot is de beleving van de interventie bij 338 ouders, 247 leerlingen en 60 mentoren gemeten door direct na afloop van elke interventie vragenlijsten af te nemen. Om een lage drempel voor deelname aan het onderzoek te realiseren, zijn de vragenlijsten bij ouders en leerlingen mondeling afgenomen. Op basis van de scores is gekeken naar verschillen in de beleving van respondenten die hebben deelgenomen aan een op de handreiking gebaseerde interventie en ouders die op één van de controlescholen een regulier rapportgesprek hebben bijgewoond. Om een beeld te krijgen hoe de reactie van ouders direct na de interventie zich verhoudt tot een latere reactie is drie maanden later bij 80 ouders in een nabelronde nogmaals een vragenlijst afgenomen. Om te kunnen vergelijken met een eerdere tevredenheid van ouders is een aantal vragen overgenomen van het oudertevredenheidsonderzoek zoals scholen die twee jaarlijks moeten uitvoeren en publiceren op 'vensters voor verantwoording'.

De werking van de handreiking is nader uitgewerkt in hoofdstuk 7 van dit proefschrift.

Een adviesraad van professionals

Gedurende de hele looptijd van het onderzoek heeft een adviesraad het onderzoek actief gevolgd. Deze adviesraad heeft bestaan uit de contactpersonen van de scholen uit de veldstudie, vertegenwoordigers van lokale en nationale ondersteuningsorganisaties, vertegenwoordigers van gemeentelijke diensten op het terrein van ouderbetrokkenheid en schooluitval en andere deskundigen uit het werkveld. Vanaf de start van het onderzoek is de adviesraad acht maal bij elkaar gekomen om te reflecteren op de uitkomsten van het onderzoek en de bruikbaarheid van de verkregen inzichten voor de praktijk.

Ondersteuning bij de uitvoering van het onderzoek

Aangezien het onderzoek in de eerste en de derde onderzoeksronde (respectievelijk de veldstudie en de testronde) grootschalig is, hebben in deze beide ronden docenten en studenten van Hogeschool Rotterdam onderdeel uitgemaakt van het onderzoeksteam.

Tijdens de veldstudie is het merendeel van de onderzoeksactiviteiten uitgevoerd door de onderzoeker zelf. Wel hebben drie docenten van Hogeschool Rotterdam een groot deel van de individuele interviews uitgevoerd en ondersteuning geboden bij de groepsinterviews. Om bevindingen te kunnen vergelijken heeft een aantal maal een docent als tweede observator meegewerkt. De docenten zijn vooraf getraind in de uitvoering van de activiteiten en gedurende de fase van dataverzameling en -analyse zijn de bevindingen regelmatig met elkaar besproken (heb jij gezien wat ik heb gezien, heb jij gehoord wat ik heb gehoord?). Vierdejaars hbo-studenten van de opleiding pedagogiek en de lerarenopleiding hebben de groepsinterviews met de leerlingen uitgevoerd. Dit vanuit de veronderstelling dat studenten beter in staat zouden zijn contact te leggen met respondenten uit deze leeftijdscategorie. De studenten zijn vooraf getraind en gedurende het proces begeleid door één van de docenten en de onderzoeker.

Gezien de hoeveelheid deelnemende scholen in de derde onderzoeksrunde en de keuze voor een mondelinge afname van de vragenlijsten hebben drie docenten en drie studenten van het Instituut voor Sociale Opleidingen van Hogeschool Rotterdam meegewerkt aan de dataverzameling op de scholen. Elke onderzoeksdocent is hierbij gekoppeld aan een procesbegeleider die een aantal scholen begeleidt. De studenten zijn op alle scholen ingezet.

In de derde onderzoeksrunde is bovendien ondersteuning geboden door een methodoloog bij veel van de in de uitgevoerde statistische analyses (het valideren van de instrumenten, de variantieanalyses op de observatiedata en de regressieanalyses met de data van de vragenlijsten).

Consequenties van de keuzes in dit onderzoek

Het is de verwachting dat het verbeteren van het contact tussen ouders en school door de hele schoolorganisatie een langdurig proces zal zijn en dat er vele oncontroleerbare factoren zijn die de uitkomsten van dit proces kunnen beïnvloeden. Bovendien zijn in deze onderzoeksopzet twee onderzoeksronden nodig om de generieke handreiking te ontwikkelen waarmee scholen het contact met ouders gaan verbeteren. Dat betekent dat de scholen in het kader van dit onderzoek slechts een begin kunnen maken met het verbeteren van het contact met de ouders. Dit heeft een aantal met elkaar samenhangende consequenties:

Doordat de scholen slechts een eerste verbeterstap zetten in het contact met ouders is het binnen het bestek van dit onderzoek niet haalbaar om aan te tonen dat de succesfactoren (ontwerpstellingen) uit de handreiking daadwerkelijk bij zullen dragen aan preventie van schooluitval aan het eind van de causale keten. Preventie van schooluitval is daarom in dit onderzoek de 'bottom-line' variabele; de uitkomst waar uiteindelijk op gericht wordt (Van Aken, 2011b). De directe uitkomst (Andriessen, 2011b) die onderzocht wordt, is het verbeteren van het contact tussen school en ouders in een voor schooluitval risicovolle context. Hiermee richt het onderzoek zich op het verbeteren van het contact tussen school en ouders, met preventie van schooluitval als uiteindelijk doel. De deelvragen en de ontwerpstellingen (succesfactoren) in de handreiking zijn dan ook gericht op het verbeteren van het contact tussen ouders en school als de tussenliggende variabele.

Met de gekozen onderzoeksopzet mikt dit onderzoek op de derde trede van de effectladder (Van Yperen & Veerman, 2008). Op niveau één van de effectladder zijn de voorbeeldinterventies goed beschreven (zie hoofdstuk 5 en de handreiking) en op niveau twee zijn deze theoretisch goed onderbouwd (zie hoofdstuk 2 en hoofdstuk 5). Op het derde niveau van de effectladder is sprake van indicatieve bewijskracht en kunnen de interventies als doeltreffend gekwalificeerd worden (zie hoofdstuk 6 en 7).

Op voorhand is echter duidelijk dat met de gekozen onderzoeksopzet niet geclaimd kan worden dat er sprake is van een werkzame interventie met een causale bewijskracht op het vierde niveau van de effectladder (Van Yperen & Veerman, 2008). Omdat veel oncontroleerbare factoren van invloed zijn op de uitkomsten van het onderzoek, kunnen rivaliserende verklaringen niet worden uitgesloten. Omdat het niet aannemelijk te maken is dat een eventueel verschil in bijvoorbeeld rapport- of verzuimcijfers voor en na de interventie een gevolg zijn van de (beperkte) interventie is deze vergelijking in dit onderzoek niet gemaakt. Door twee ronden te benutten om tot een handreiking te komen, zou een experimentele onderzoeksopzet met voor- en naming bovendien een extra onderzoeksronde hebben betekend. Dit is zowel voor het betrokken houden van de scholen, als voor de duur van het onderzoek niet haalbaar geacht.

Doordat meerdere schooltypen meedoen aan het onderzoek en de scholen zelf een interventie hebben gekozen en nader vormgegeven, is er niet eenzelfde interventie uitgevoerd op soortgelijke scholen, maar zijn er meerdere interventies uitgevoerd op scholen in verschillende contexten. Dat betekent dat de groepen minder goed met elkaar te vergelijken zijn. Aangezien de steekproef niet aselekt getrokken is (zie hoofdstuk 7), beperken de uitspraken zich bovendien tot de scholen die aan deze onderzoeksronde hebben deel genomen en kan niet gegeneraliseerd worden naar andere scholen. Wel is gekeken naar mogelijke transfereerbaarheid van de opgedane kennis naar andere scholen in en buiten het grootstedelijke vmbo (zie hoofdstuk 8) en leveren de resultaten een bijdrage aan theorievorming.

Samenvatting van de gekozen onderzoeksopzet

Er is veel kennis over het 'waarom' van het contact tussen ouders en school, maar er zijn - vooral in de grootstedelijke context - vragen over 'hoe' dit contact vormgegeven moet worden om bij te kunnen dragen aan preventie van schooluitval. Omdat de maatschappelijke relevantie groot is om zowel in theorievorming als in praktische oplossingen bij te dragen aan preventie van schooluitval, is gekozen voor een ontwerpgerichte wetenschappelijke onderzoeksopzet. Het onderzoek wil doeltreffende interventies realiseren gericht op het verbeteren van het contact tussen school en ouders als directe uitkomst, met preventie van schooluitval als het uiteindelijke doel.

Om tot theoretische verzadiging te kunnen komen, is gekozen voor een meervoudige, seriële gevalsstudie in drie ronden. Het grootstedelijke vmbo is in dit onderzoek de voor naamste context, maar er is daarnaast ook gekeken of bij andere onderwijstypen dezelfde problemen aan de orde zijn en of de in het onderzoek gevonden oplossingen ook in deze contexten geldig zijn.

De eerste onderzoeksronde betreft een veldstudie op vier Rotterdamse vmbo scholen, waarbij kwalitatieve instrumenten zijn ingezet om oudercontact in de context van het grootstedelijke vmbo in beeld te krijgen. De tweede ronde betreft alfa-testen door de onderzoeker zelf op twee van de vmbo scholen uit de veldstudie op basis van de specifiek voor deze scholen afzonderlijk ontwikkelde handreiking. Deze ronde heeft een testversie van een generieke handreiking opgeleverd met als pijlers de veronderstelde succesfactoren (ontwerpstellingen), de voorbeeldinterventies en de stadia in het verbeterproces. In de derde onderzoeksronde hebben vijftien scholen binnen en buiten het grootstedelijke vmbo in Rotterdam-Zuid de generieke handreiking met ondersteuning van procesbegeleiders in bèta-testen uitgetest. Drie vmbo-scholen hebben als controlescholen meegewerkt aan het onderzoek. De grotere schaal in de derde onderzoeksronde heeft mogelijk gemaakt om naast kwalitatieve ook kwantitatieve onderzoeksinstrumenten te gebruiken. Hierdoor kunnen uitspraken gedaan worden over de samenhang tussen de succesfactoren (ontwerpstellingen) en de voorbeeldinterventies, waarbij de voorbeeldinterventies steeds zijn vergeleken met het reguliere rapportgesprek als controleactiviteit.

Gedurende het hele onderzoek heeft een adviesraad meegedacht en tijdens de eerste en derde onderzoeksronde heeft de onderzoeker met docenten en studenten van Hogeschool Rotterdam een onderzoeksteam gevormd.

In tabel 3.4.1 is het onderzoek in zijn geheel weergegeven.

Tabel 3.4.1 Overzicht onderzoek oudercontact in het vmbo in drie ronden

onderzoeksronde	betrokken scholen	instrumenten	omvang (N)
1 veldstudie <i>hoofdstuk 4</i>	4 vmbo's	contextschetsen	4 scholen
		observaties	43 observatie(serie-)s
		interviews	74 ouders, 99 leerlingen, 63 mentoren
2 ontwerpen handreiking <i>hoofdstuk 5</i>	2 vmbo's	vergelijking specifieke handreikingen	4 specifieke handreikingen
		alfa-test	2 scholen
		confrontatie veld- en literatuurstudie	
		reviewronde	30 reacties
3 implementatie handreiking <i>hoofdstuk 6</i> werking handreiking <i>hoofdstuk 7</i>	18 scholen	monitor	15 interventiescholen (7 vmbo) en 3 controlescholen (allen vmbo)
		reviewbijeenkomst	24 deelnemers
		opkomstcijfers	14 scholen, 65 klassen
		observaties	26 observaties
		vragenlijsten	338 ouders, 247 leerlingen, 60 mentoren
		nabelronde	80 ouders

Het resultaat van het onderzoek is dat 17 scholen op basis van de generieke handreiking of de eerdere school-specifieke handreikingen verbeteringen hebben aangebracht in het contact met de ouders. Op basis van de op deze scholen verkregen onderzoeksresultaten zijn de voorlopige succesfactoren (ontwerpoplossingen) uit de testversie van de handreiking omgezet in ontwerpprincipes, die zijn onderbouwd vanuit CIMO-logica (Denyer, Transfield & Van Aken, 2008; zie hoofdstuk 8). Deze ontwerpprincipes leveren een bijdrage aan de theorievorming en vormen de basis voor beter handelen in de praktijk.

Deel 2 De uitvoering van het veldonderzoek

Het tweede deel van het proefschrift bestaat uit vier hoofdstukken en geeft het veldwerk weer dat is verricht voor dit onderzoek. In dit deel van het proefschrift is een verantwoording gegeven van de opzet van elk van de drie onderzoeksronden en een weergave en analyse van de resultaten.

De eerste onderzoeksronde betreft een veldstudie die is uitgevoerd op vier scholen voor voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo). Met behulp van contextschetsen, observaties en interviews is in beeld gebracht wat op deze scholen het beleid en de praktijk is van het contact tussen ouders en school en hoe ouders, leerlingen en mentoren dit contact beleven. Op basis van de analyse van de per school verkregen data heeft elk van de vier scholen een school-specifieke handreiking ontvangen. De veldstudie is beschreven in hoofdstuk 4.

In de tweede onderzoeksronde is een testversie ontwikkeld van een generieke handreiking voor het verbeteren van het contact met ouders op vmbo-scholen in de grootstedelijke context in het algemeen. Deze generieke handreiking is gebaseerd op een vergelijking tussen de school-specifieke handreikingen van de vier scholen en het uitproberen van aanbevelingen uit de school-specifieke handreikingen door twee van deze scholen. Daarnaast zijn de bevindingen uit de literatuur- en de veldstudie tegen elkaar afgezet om succesfactoren in het verbeteren van het contact tussen school en ouders te kunnen benoemen en is de handreiking ter review voorgelegd aan professionals en onderzoekers. De beschrijving en verantwoording van de testversie van de generieke handreiking vormen de inhoud van hoofdstuk 5.

In de derde onderzoeksronde hebben vijftien scholen in Rotterdam-Zuid de testversie van de generieke handreiking uitgeprobeerd. Gezien de omvang van deze onderzoeksronde is de weergave hiervan verdeeld over hoofdstuk 6 en 7. Hoofdstuk 6 beschrijft de werving van de scholen en het gemonitorde implementatieproces waarbij de scholen een keuze hebben gemaakt voor de in te voeren verbeterstap en deze interventie hebben voorbereid en uitgevoerd.

Daarnaast is op deze vijftien scholen de uitvoering gemeten van de op de generieke handreiking gebaseerde interventies om het contact met ouders te verbeteren. De opkomstcijfers van ouders zijn geregistreerd om na te gaan of het is gelukt de ouders naar school te laten komen. Via observaties is gekeken naar de kwaliteit van de uitgevoerde interventies. Door het afnemen van vragenlijsten bij ouders, leerlingen en mentoren is de samenhang onderzocht tussen de verschillende interventies en de veronderstelde succesfactoren. De resultaten van deze metingen zijn beschreven in hoofdstuk 7.

Hoofdstuk 4 Veldstudie op vier vmbo's

Als je die oud-leerlingen later tegen komt en ze hebben ergens een baantje (...) dan krijg je toch... Elke keer als je een goed verhaal hoort van 'ik doe hbo' enzo... Ik kwam laatst een leerling tegen die werkt nu in de verzorging, die komt bij oude mensen thuis. Dat was zo'n flinke gozer. Dat ik dacht, jij... dat was zo'n ... Elke keer als ik zo'n gesprek voer, krijg ik altijd kippenvel. Het is wel tof dat die gasten goed terecht komen. Dat is toch wat je probeert (een mentor in de bovenbouw van het vmbo).

Om goed in beeld te krijgen welke vragen er leven rond ouderbetrokkenheid in de context van het grootstedelijke vmbo, is als eerste onderzoeksrunde een veldstudie op vier Rotterdamse vmbo's (voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs) uitgevoerd. Dit hoofdstuk verantwoordt de opbouw van deze veldstudie en de daarin gemaakte keuzes en geeft de kenmerken weer van de vier vmbo's waar de veldstudie is uitgevoerd (paragraaf 4.1). Vervolgens zijn de data beschreven zoals deze zijn verzameld in observaties van oudercontact en in interviews met ouders, leerlingen en mentoren (paragraaf 4.2). Tot slot is de bijdrage bediscussieerd die de geanalyseerde data leveren aan een voorlopig antwoord op de deelvragen van het onderzoek (paragraaf 4.3).

4.1 De opbouw van de veldstudie

Allereerst komt de werving van de scholen aan de orde en zijn de geselecteerde scholen kort getypeerd op basis van de voor de contextschetsen verkregen informatie. Vervolgens komt aan bod welk instrument is gebruikt bij de observaties en hoe de selectie van de te observeren contacten met ouders heeft plaats gevonden. Daarna wordt de werving en selectie van respondenten voor de interviews verantwoord en is aangegeven hoe de in de interviews en observaties verkregen data zijn geanalyseerd.

De selectie van de scholen

Voor de selectie voor de veldstudie komen alle Rotterdamse vmbo's met een grote diversiteit aan etnische achtergronden en een hoge armoedeprobleemcumulatiescore (apc-score) in aanmerking. Om een vergelijking te kunnen maken tussen verschillende praktijken is gezocht naar een variatie in aanpak in onder andere de inzet van oudercontactpersonen¹³

¹³ Op veel vo scholen in Rotterdam zijn functionarissen werkzaam met als taak een brug naar allochtone ouders te slaan. Zij bieden vooral opvoeding- en taalondersteuning, themabijeenkomsten, incidentele huisbezoeken en dergelijke. Er zijn zowel schooloudercontactpersonen (in dienst bij een schoolbestuur) als schoolloopbaanbegeleiders (in dienst bij stichting Reflex). Professionals in beide functies worden in dit proefschrift aangeduid als oudercontactpersonen.

en het al dan niet uitvoeren van huisbezoeken. Gezocht is naar zowel ‘good practices’, als naar scholen die het contact met ouders gemiddeld hebben vormgegeven. Er is gelet op een goede spreiding over de beide Maasoeveren en over de drie grote schoolbesturen voor voortgezet onderwijs in Rotterdam (BOOR, LMC en CVO). Uit de totaalijst van vmbo’s met de gewenste populatie is op basis van een korte analyse van openbaar voorlichtingsmateriaal (keuzegids, website, schoolgids en foldermateriaal) en informatie van experts van het Rotterdamse onderwijsveld een eerste selectie van acht scholen gemaakt waar vervolgens een open dag is bezocht. Dit heeft geleid tot een voorkeurslijstje van te benaderen scholen die met elkaar aan het gewenste plaatje kunnen invullen.

De vier scholen die aan de veldstudie hebben deelgenomen, voldoen goed aan de vooraf gestelde criteria: alle scholen hebben een apc-score boven 90% en een etnisch gevarieerde populatie, er is een goede spreiding over de schoolbesturen, de scholen gaan wisselend om met het begeleiden van huiswerk en drie scholen hebben oudercontactpersonen. Twee scholen voeren huisbezoeken uit bij alle leerlingen in het eerste leerjaar en staan mede daarom als ‘good practices’ bekend in het Rotterdamse werkveld. Aangezien één school uit de oorspronkelijke selectie niet in de gelegenheid was om mee te werken, zijn drie deelnemende scholen uiteindelijk afkomstig uit Rotterdam-Zuid, waarmee een concessie is gedaan aan de voorgenomen spreiding over de Maasoeveren.

De vier vmbo’s die aan de veldstudie meewerken

Voor elk van deze vier scholen is een contextschets ontwikkeld¹⁴ waarin de schoolpopulatie is beschreven en het beleid per school geschetst wordt op relevante factoren voor schooluitval (zie hoofdstuk 1) en ouderbetrokkenheid (zie hoofdstuk 2). Het materiaal voor de schetsen is verzameld in de leerling- en verzuimadministratie van de school, het online registratiesysteem (Magister of @VO), in openbaar informatiemateriaal en in gesprekken met sleutelfiguren waaronder in elk geval een lid van het managementteam, de zorgcoördinator, de decaan en een oudercontactpersoon. De contextinformatie over de populatie, een overzicht van belangrijke schoolkenmerken en van de verzuimgegevens is opgenomen in bijlage 4.1.1. De schetsen zijn ter controle voorgelegd aan de contactpersonen van elke school.

Op basis van de contextschetsen is een vergelijking gemaakt van het beleid op de vier scholen op aandachtspunten voor preventie van schooluitval, zoals het boeien en binden van de leerling, de veilige leeromgeving en de extra maatregelen die de school neemt om de kansen op het behalen van een diploma te optimaliseren. Op een aantal onderwerpen blijken de scholen een zelfde beleid te hanteren. Zo geven alle scholen aan het pedagogische klimaat, met zowel persoonlijke aandacht als structuur en heldere regels, belangrijk te vinden en bieden alle vier de scholen buitenschoolse activiteiten aan. School A biedt het meest uitgebreide pakket aan buitenschoolse activiteiten en heeft de meeste relatie met de omgeving.

¹⁴ de Internationale Schakel Klassen (ISK) die twee van de scholen bieden, zijn buiten beschouwing gelaten, omdat deze leerlingen en hun ouders te kort in Nederland zijn om zicht te kunnen hebben op het onderwijsstelsel en de taal voldoende te kennen.

Tabel 4.1.1 *Vergelijking tussen de vier scholen op beleidspunten ten aanzien van schooluitval*

2008–2009	school A	school B	school C	school D
veilige leeromgeving	veel les eigen mentor	weinig leraren per klas	kleinschalige units	kleinschalige afdelingen
mentor	2 jaar zelfde klas	1 jaar zelfde klas	1 jaar zelfde klas	in principe 2 jaar zelfde klas
huiswerk-begeleiding	huiswerkluw [†]	verplichte, begeleidde huiswerklees	in 2008–2009 niet	huiswerkkamer plus
niveaukeuze	beslissing niveau eind jaar 2	breed vakkenpakket	beslissing niveau eind jaar 2	aanbod masterklas
bijzonderheid	leerlingparticipatie	(t)huiswerkvrij	vm-2 traject	talentontwikkeling

[†] Het huiswerk kan veelal in de les gemaakt kan worden.

In tabel 4.1.1 is het beleid ten aanzien van schooluitval vergeleken op de onderwerpen waarop dit beleid in de scholen van elkaar verschilt.

De mentoren op school A hebben de meeste contacttijd met de leerlingen, doordat zij bijna alle lessen aan de eigen klas zelf geven en zij de klas twee jaar onder hun hoede hebben. Waar alle vier de scholen de ontwikkeling van de sociale competentie van de leerling in hun beleid benoemen, heeft alleen school A hier een expliciet aandachtspunt van gemaakt in het contact met de ouders. School B valt op met een structureel aanbod voor alle leerlingen om het huiswerk onder begeleiding op school te maken, terwijl de drie andere scholen de huiswerkbegeleiding niet expliciet hebben vormgegeven in het jaar van de veldstudie. Verder valt het aanbod van een vm-2 traject (vmbo-mbo 2) op school C op, waarbij leerlingen de voor schooluitval gevoelige overstap van vmbo naar mbo kunnen vermijden, doordat de bovenbouw van vmbo-basis is samengevoegd met een mbo-opleiding op niveau 2. School D biedt een masterklas waar gemotiveerde leerlingen begeleid worden om hun opleiding op een niveau hoger af te ronden dan waarop zij de school zijn binnen gekomen.

Bij de analyse van de verzuimadministraties (zie bijlage 4.1.1) is om vergelijking mogelijk te maken onderscheid gemaakt in de categorieën: verzuim zonder toestemming (spijbelen, te laat komen), verzuim met toestemming van de ouders (ziekmeldingen, medisch en overig verlof) en afwezigheid als gevolg van het ingrijpen van de school (verwijderd uit de les, schorsen, plaatsing in een onderwijsopvangvoorziening).¹⁵ Hoewel spijbelen van de scholen en van leerplicht de meeste aandacht krijgt, blijkt ‘verzuim met toestemming van de

¹⁵ Een onderwijsopvangvoorziening biedt tijdelijke opvang aan leerlingen die door hun gedrag niet te handhaven zijn op school. De leerlingen volgen er onderwijs en krijgen gedragstraining en hulpverlening. De leerling blijft ingeschreven staan op de eigen school, die verantwoordelijk blijft voor het schoolwerk van de leerling (Stek jeugdzorg, 2010).

ouders' echter op alle vier de scholen het merendeel van het verzuim op scholen te verklaren. Vooral het aantal ziekmeldingen valt op. Het ongeoorloofde verzuim wordt voor een groot deel verklaard door te laat komen.

In tabel 4.1.2 is het ouderbeleid van de vier scholen samengevat en met elkaar vergeleken. De tabel geeft een overzicht van de activiteiten waarbij de ouders worden uitgenodigd en van de positie die de mentor en leerling in dit contact innemen. Ook de eventuele extra aandacht die er is voor verzuim, risicomomenten en schoolloopbaankeuzes als aandachtspunten rond schooluitval en de inzet van oudercontactpersonen zijn benoemd.

Waar school A en B er voor kiezen de mentor in jaar één met alle ouders individueel kennis te maken in een huisbezoek, kiezen de andere scholen er voor elk jaar in een collectieve ouderavond de ouders te ontmoeten. School A en D nodigen alle ouders met de leerlingen uit voor de rapportgesprekken, terwijl school B en C alleen de ouders uitnodigen die ze in

Tabel 4.1.2 Vergelijking tussen de vier scholen op beleidspunten ten aanzien van oudercontact

2008–2009	school A	school B	school C	school D
huisbezoek	standaard door mentor in jaar 1	standaard door mentor in jaar 1	incidenteel door ocp [†]	incidenteel door één mentor
rapport-gesprekken	standaard met alle ouders	mentor nodigt beperkt uit	mentor nodigt beperkt uit	standaard met alle ouders
ouderavond	kennismaking	kennismaking	kennismaking afsluiting jaar	kennismaking
tussentijds contact	regelmatig	regelmatig	incidenteel	mentorafhankelijk
schoolloopbaan-keuzes	mbo-markt	informatieavond	informatieavond pilot met ocp [†]	sectorkeuzegesprek decaan
extra contact verzuim	standaard onderwerp bij rapportgesprek	gesprek leerplicht bij te laat komen		
extra contact risicomomenten	intake en huisbezoek bij instromers	vroeg contact opvangvoorziening		
positie leerling in contact	leerling aanwezig	wisselend	wisselend	leerling in principe aanwezig
positie mentor in contact	spil	spil	beperkt, ook inzet leerlingbegeleiders	spil
oudercontact-persoon	3	2	4	vacature
themabijeenkomsten	8×	2×	9×	2×
ouderparticipatie	informeel in themabijeenkomst	ouderkring		

[†] ocp = oudercontactpersoon; aangesteld om een brug te slaan tussen school en allochtone ouders (zie ook voetnoot 13)

elk geval willen spreken. Andere ouders kunnen zichzelf aanmelden voor het rapportgesprek en de deelname van de leerling is wisselend. Waar school A en B veel tussentijds contact hebben met ouders, is dit in school C en D mentorafhankelijk. Op de scholen A en B is meer aandacht voor aan schooluitval-gerelateerde onderwerpen in het contact en voor participatie van ouders. School A en C hebben de actiefste inzet van oudercontactpersonen en de meeste themabijeenkomsten. In paragraaf 4.2 komt aan bod hoe deze keuzes in de geobserveerde praktijk uitpakken en wat de beleving is van de geïnterviewde ouders, leerlingen en mentoren.

De observaties

Om te ervaren hoe het contact tussen ouders en school in de hierboven geschetste contexten in de praktijk functioneert, zijn op de vier scholen meerdere participerende observaties uitgevoerd. Het voordeel van observaties is enerzijds dat dit oudercontact in uitvoering zien wat er daadwerkelijk gebeurt tussen ouders en school. Anderzijds geeft observatie de gelegenheid ook ouders in beeld te krijgen die niet makkelijk aan een interview deelnemen. Bij de observaties is gelet op de drie componenten die in de deelvragen van het onderzoek zijn benoemd: de relatie tussen ouders en school en de inhoudelijke invulling en de implementatie van het contact. Bij de relatie is gebruik gemaakt van een aantal elementen uit observaties zoals die Booijsink (2007) heeft uitgevoerd. Het observatieformulier is toegevoegd in bijlage 4.1.2.

Op elke school zijn naast de observatie van het regulier aanbod in oudercontact (ouderavonden, rapportgesprekken en dergelijke) ook activiteiten geobserveerd die direct gerelateerd zijn aan risicosituaties voor schooluitval. Zo zijn activiteiten geobserveerd rond schoolloopbaankeuzes (open dagen, mbo-markt en dergelijke), verzuim (gesprekken met leerplicht), risicogedrag (gesprekken rond plaatsingen in onderwijsopvangvoorzieningen) en prestaties (intakegesprekken met leerlingen afkomstig van een hoger onderwijsniveau). Het bleek helaas organisatorisch onmogelijk gesprekken met ouders te observeren naar aanleiding van acute incidenten.

Het is niet eenvoudig gebleken om op het juiste moment op de juiste plaats aanwezig te zijn om een activiteit te observeren. Soms komen ouderavonden te vervallen omdat de uitnodiging niet is uitgegaan of verschuift de school zonder duidelijke aankondiging het tijdstip van de ouderbijeenkomst. Hierdoor komen ouders soms onbedoeld te laat of staan zij voor een dichte deur op het schoolplein, waar de school hen pas opmerkt als de eerste ouders de school alweer verlaten.

Bij de observaties van activiteiten waarvan de school het tijdstip vooraf heeft vastgesteld, is op het moment zelf aan de mentoren om toestemming hiervoor gevraagd. De gelegenheid die zich heeft voorgedaan, bepaalt welke mentor hiervoor benaderd is. Geen van de gevraagde mentoren heeft bezwaar gemaakt tegen een observatie. Op sommige scholen plannen de mentoren zelf hun rapportgesprekken en zijn vooraf afspraken gemaakt om daar bij te mogen zijn. Bij individuele gesprekken is ter plekke ook aan ouders en leerlingen om

toestemming gevraagd. Als één van de partijen zou aangeven de aanwezigheid van een onderzoeker niet op prijs te stellen, zou er geen observatie plaatsvinden. Geen van de ouders of de leerlingen heeft echter bezwaar gemaakt.

Bij gesprekken waarbij de aanwezigheid van een observant gevoeliger ligt (bijvoorbeeld huisbezoeken of gesprekken in onderwijsopvangvoorzieningen) heeft de mentor of zorgcoördinator vooraf aan de ouder en leerling toestemming gevraagd voor de aanwezigheid van de onderzoeker. Enkele ouders in een dergelijke situatie hebben geen toestemming voor observatie gegeven.

In de periode van januari 2009 tot en met maart 2010 zijn 43 contactmomenten tussen school en ouders geobserveerd, waarvan 29 collectieve ouderbijeenkomsten en 14 (series) individuele oudergesprekken.¹⁶ Scholen hebben tussentijds op basis van een overzicht van de uitgevoerde observaties aangegeven welke activiteiten nog toegevoegd moesten worden om het beeld van de school te completeren. Zie bijlage 4.1.3 voor een overzicht van de uitgevoerde observaties.

De interviews

Om de beleving van het contact tussen ouders en school en het onderwijsondersteunende gedrag van ouders thuis in beeld te brengen, zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. Gezien de verschillen in waardeoriëntaties die er in de grootstedelijke context tussen thuis en school te verwachten zijn en de mediërende rol van de leerling, zijn interviews afgenomen met zowel ouders, leerlingen als mentoren. Er zijn groepsinterviews en interviews met individuele respondenten afgenomen. In totaal is gesproken met 74 ouders, 99 leerlingen en 63 mentoren. Een overzicht van het aantal respondenten en de afgenomen interviews is terug te vinden in bijlage 4.1.4.

Werving respondenten interviews

Er is naar gestreefd om op elke school in elk leerjaar een groepsinterview te houden met zes ouders. Bij de werving van ouders voor deze groepsinterviews is gezocht naar een goede afspiegeling van de populatie naar gender, etniciteit, gezinssamenstelling en van de mate van relatie met de mentor en het contact met school. Bij de kinderen van de te werven ouders is er op gelet dat afkomstig zijn uit verschillende klassen en variëren in het gedrag, het verzuim en de prestaties. De scholen hebben veel moeite gedaan om een groep ouders te werven die voldoet aan deze criteria. Dit is geen eenvoudige opgave geweest, omdat ouders regelmatig hebben aangegeven het eng te vinden om mee te werken en scholen niet altijd beschikten over actuele telefoonnummers van de ouders. De ouderinterviews zijn vroeg in de avond gehouden om zoveel mogelijk werkende ouders in de gelegenheid te stellen om deel te nemen.

¹⁶ Bij de individuele contactmomenten is veelal een serie gesprekken (bijvoorbeeld 4 rapportgesprekken op één school) als één observatie gerekend. In totaal zijn bij deze 14 individuele ouderactiviteiten 39 gesprekken geobserveerd.

Veertien van de zestien geplande groepsinterviews met ouders hebben plaats gevonden. In deze interviews zijn ouders van 53 leerlingen aan het woord gekomen, en lieten vijf ouders zich vergezellen door bijvoorbeeld hun partner. Twee maal heeft het interview niet plaatsgevonden, omdat geen van de geworven ouders aanwezig was. Zie bijlage 4.1.5 voor het overzicht van de geïnterviewde ouders.

Bij de leerlingen is geprobeerd per school voor elk leerjaar een groepsinterview te houden met drie jongens en een groepsinterview met drie meisjes met een zelfde diversiteit als bij de ouders. Deze werving is soepel verlopen, aangezien de contactpersonen in de scholen de leerlingen zoals het uitkwam uit de klassen hebben gehaald. Slechts incidenteel heeft er een leerling ontbroken. Alle 32 geplande groepsinterviews zijn doorgegaan waarbij met 92 leerlingen is gesproken. Zie bijlage 4.1.6 voor een overzicht van de geïnterviewde leerlingen.

Tot slot is geprobeerd op elke school een groepsinterview met zes mentoren te houden in zowel de onder- als de bovenbouw. Er is gezocht naar diversiteit in gender, etniciteit en ervaring. Het plannen van deze gesprekken is ingewikkeld gebleken en op één school is de onderzoeker tot tweemaal toe voor niets gekomen. Uiteindelijk zijn de geplande acht groepsinterviews uitgevoerd waaraan 46 mentoren hebben deelgenomen. Zie bijlage 4.1.7 voor een overzicht van de geïnterviewde mentoren.

Naast de groepsinterviews zijn interviews uitgevoerd met individuele ouders rond risicosituaties voor schooluitval. Elke school heeft hierbij geprobeerd drie ouders te benaderen van wie de leerling verhoogd risico loopt op schooluitval in verband met verzuim, drie leerlingen in verband met problemen in gedrag en drie leerlingen die moeite hebben met de prestaties. De werving voor de individuele interviews is moeizaam verlopen. Hoewel het de bedoeling was rond deze risicoleerlingen zowel de ouder, de mentor als de leerling zelf te interviewen, is dat niet in alle gevallen zo uitgevoerd. Soms was het vanuit ethisch oogpunt niet wenselijk de leerling te interviewen of was de leerling van school veranderd. Mentoren zijn soms niet geïnterviewd om logistieke redenen of omdat zij nauwelijks bij de risicosituatie betrokken zijn geweest. Op één van de scholen is gekozen ook de zorgcoördinator te interviewen, omdat deze goed zicht heeft op de situaties rond risicoleerlingen. In totaal zijn 21 ouders, 7 leerlingen, 16 mentoren en een zorgcoördinator individueel geïnterviewd. De zorgcoördinator is bij de mentoren opgeteld, waardoor in de verdere tekst gesproken wordt van 17 mentoren. Het overzicht van deze respondenten is opgenomen in bijlage 4.1.8.

In tabel 4.1.3 is een overzicht gegeven van de kenmerken van de respondenten die hebben deelgenomen aan de interviews. Deze tabel is de samenvatting van de bijlagen 4.1.4 tot en met 4.1.8.

Wat opvalt is dat meer moeders dan vaders zijn geïnterviewd en dat driemaal een broer of zus en eenmaal een oma is geïnterviewd. Van de ouders van wie het opleidingsniveau bekend is, heeft ruim een kwart geen startkwalificatie behaald. Bij zowel ouders als leerlingen hebben relatief veel respondenten een Turks of Marokkaanse achtergrond. Bij de mentoren heeft driekwart een Nederlandse achtergrond. Het grotere aandeel bovenbouwmentoren is veroorzaakt, doordat op school A het volledige bovenbouwteam heeft deelgenomen aan het groepsinterview.

Tabel 4.1.3 Overzicht achtergrond kenmerken respondenten interviews (groeps- en individueel)

	ouders (N = 74)	leerlingen (N = 99)	mentoren (N = 63)
geslacht	vader 26% moeder 62% vader + moeder 7% broer, zus, oma 5%	jongens 52% meisjes 48%	man 55% vrouw 45%
opleiding	wo of hbo 18% havo, vwo of mbo 24% vmbo of lager 27% onbekend 31%	vmbo 100%	niet bekend
etniciteit	Nederlands 20% Turks/Marokkaans 47% Surinaams/Antilliaans 18% anders 14% onbekend 1%	Nederlands 14% Turks/Marokkaans 45% Surinaams/Antilliaans 22% anders 16% onbekend 3%	Nederlands 77% Turks/Marokkaans 12% Surinaams/Antilliaans 10% anders 1% onbekend 0%
bouw	onderbouw 50% bovenbouw 50%	onderbouw 52% bovenbouw 48%	onderbouw 42% bovenbouw 58%

Interviewleidraad

Aan ouders, leerlingen en mentoren zijn zes dezelfde vragen voorgelegd, geformuleerd vanuit deze verschillende perspectieven. De interviewleidraad is gebaseerd op het in hoofdstuk 2 beschreven theoretische kader. Onder elke vraag zijn aandachtspunten uitgewerkt die de onderzoeker heeft benoemd als deze in het gesprek niet al automatisch aan de orde zijn gekomen. Per school is hierin afgestemd op de specifieke context, bijvoorbeeld het al dan niet afleggen van een huisbezoek. De interviewleidraad voor de ouders is opgenomen in bijlage 4.1.9.

Voor alle respondentengroepen betreft de eerste vraag de keuze voor de school waaraan zij als ouder, leerling of mentor verbonden zijn. Dit geeft een beeld over of de verschillende respondenten positief tegenover de school staan en of de (h)erkenning en waardering die ouders vanuit school verwachten te zullen ontvangen een rol heeft gespeeld bij de keuze (Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Henderson & Mapp, 2002).

De tweede vraag heeft betrekking op de vormgeving van het voor schoolsucces zo belangrijke onderwijsondersteunend gedrag door de ouders thuis. Hoe zien ouders in de context van het grootstedelijke vmbo hun eigen rol in de schoolloopbaan van hun kind en in hoeverre achten ze zichzelf in staat deze rol goed vorm te geven (Hoover-Dempsey et al., 2005)? Welke ambities hebben deze ouders ten aanzien van hun kinderen en in hoeverre praten zij thuis over school (Desforjes et al., 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Jaynes, 2007)?

Vraag drie en vier betreffen respectievelijk de betrokkenheid van ouders bij school en van school bij ouders. Welke informatie hebben ouders nodig om hun rol thuis in te vullen

en wat heeft de school nodig om ook betrokken te kunnen zijn bij de thuissituatie (Beek et al., 2007a; Hornby, 1995)? Voelen ouders zich uitgenodigd door school om betrokken te zijn bij de schoolloopbaan van hun kind (Hoover-Dempsey et al., 2005)? En ervaren ouders drempels om contact met school te zoeken en zo ja, waar bestaat deze drempel dan uit (Booijink, 2007; Davies et al., 2011; Weiniger & Lareau, 2003)?

De vijfde vraag heeft betrekking op de rol van de leerling in de ondersteuning die ouders thuis kunnen bieden en in het tot stand komen van contact tussen school en thuis. (Desfor-ges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011). Voelen ouders zich uitgenodigd door hun kind (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) en wat maakt of hun kinderen deze ondersteuning al dan niet waarderen?

De laatste vraag voor alle respondentgroepen heeft betrekking op de samenwerking tussen school en ouders in de begeleiding van het kind. Hoe ziet de samenwerking tussen school en thuis eruit en hoe kan deze bijdragen aan afstemming in pedagogisch handelen (Beek et al., 2007a; Epstein et al., 1995; 2009)? Voelen ouders zich gewaardeerd door de school en de school door de ouders (Booijink, 2007; Epstein et al., 2001; Goodall & Vorhaus, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Lareau, 2003)? En in hoeverre plaatst een verschil in aanpak de leerling in een loyaliteitsconflict tussen school en thuis (Epstein, 2009; Lawrence-Lightfoot, 2003; Pels, 2004)?

Analyse van de data

Alles bij elkaar zijn er op de vier scholen honderd interviews en drieënveertig observatie(serie)s uitgevoerd. Bij de analyse van deze data is gebruik gemaakt van het kwalitatieve analyseprogramma ATLAS.ti (Evers, 2004; Muhr, 2008; Muhr, 2004).

Na de transcriptie van de interviews is het materiaal per school 'open' gecodeerd, waarbij het materiaal is uiteengerafeld door tekstfragmenten te onderscheiden, te labelen en te vergelijken (Boeije, 2005). Op basis van deze eerste analyse is per school een beschrijvende samenvatting van het materiaal gemaakt die een zogenaamde 'thick discription' geeft van de verschijnselen in hun context. Deze werkwijze past in de meer klassieke inductieve benadering van de kwalitatieve onderzoekstraditie (Hutjes & Van Buuren, 1992). Op basis van deze samenvatting is voor elke school een specifieke handreiking gemaakt met aanbevelingen voor verbetering van het contact met de ouders. De samenvattingen per school en de school-specifieke handreikingen die hier op gebaseerd zijn, zijn ter review voorgelegd aan de scholen zelf, zodat verkeerd of onbegrepen zaken alsnog aangepast konden worden. Alle vier de scholen hebben aangegeven zich te kunnen vinden in de rapportages.

Voor de school-overstijgende analyse ten behoeve van een generieke handreiking zijn de bestanden van de vier scholen samengevoegd en zijn de codes opnieuw geordend en gereduceerd. De bedoeling van dit 'axiale' coderen (Boeije, 2007) is dat dit de analyse op een hoger abstractieniveau brengt. Per categorie zijn de codes in overzichten geplaatst, waardoor de belangrijkste zaken die spelen rond de diverse thema's in beeld komen. De analyses op school- en op school-overstijgend niveau maken deel uit van de 'incubatiefase' van de analyse

(Maso & Smaling, 1998), waarin geprobeerd is het materiaal te begrijpen, te beschrijven en te exploreren.

Uit de analyse blijkt dat er een frictie is tussen de praktijk of beleving van verschillende scholen of tussen de beleving van ouders, mentoren en leerlingen. Soms sluit de informatie uit de contextschetsen (beleid), de observaties (praktijk) en de interviews (beleving) niet goed op elkaar aan, of zijn de bevindingen in de literatuurstudie en de veldstudie lastig te verenigen. Zo is er bij ouders regelmatig sprake van teleurstelling dat hun kind niet op de school van hun eerste keuze terecht kon, terwijl de mentoren deze teleurstelling niet ter sprake brengen. Verder lijken de ouders hoge verwachtingen te koesteren wat volgens de literatuur een belangrijk element is in het schoolsucces van de leerlingen, maar maken de mentoren zich zorgen dat de verwachtingen van ouders niet realistisch zijn. Hoewel het gesprek thuis zeker ook over schoolloopbaankeuzes gaat, ervaren zowel ouders als leerlingen dat scholen de ouders hier weinig bij betrekken. Dit geldt voor de ene school in grotere mate dan voor de andere school. In paragraaf 4.3 en in hoofdstuk 5 komen deze thema's nader aan de orde.

Een aantal thema's vallen bij de analyse op, bijvoorbeeld een verschil van mening over de wenselijkheid van invoering van huisbezoeken tussen mentoren op scholen die wel huisbezoeken uitvoeren enerzijds en mentoren van scholen die geen huisbezoeken doen anderzijds. Daarnaast is het begeleiden van huiswerk een groot thema in de interviews, terwijl de scholen alle vier claimen slechts beperkt huiswerk op te geven. Met uitzondering van school B, is de huiswerkvoorziening op de scholen beperkt en zoeken ouders elders steun. Ook de ervaring van leerlingen dat het contact tussen school en thuis voornamelijk zaken betreft die niet goed gaan, is een opvallend thema. Deze gang van zaken lijkt het voor leerlingen niet aantrekkelijker te maken om de ouder te betrekken bij schoolzaken. Verder roept de aanwezigheid van de leerling bij reguliere gesprekken discussie op. Zowel op school A als D is het beleid dat alle leerlingen aanwezig zijn bij het rapportgesprek, maar bij school D blijkt dit in de praktijk mentorafhankelijk te zijn. De aanwezigheid van de leerling in het contact tussen school en ouders lijkt een onderwerp te zijn waarop scholen geen expliciete keuzes hebben gemaakt, waardoor het van de individuele mentor, ouder en leerling afhangt of de leerling aanwezig is.

De thema's huisbezoeken, huiswerk, contact bij goed en slecht nieuws, rapportgesprekken en de aanwezigheid van leerlingen bij de gesprekken zijn nader geanalyseerd door de discussie samen te vatten in zogenaamde discussiekaarten. Hiervoor zijn de lijsten met uitspraken van de drie respondentengroepen nogmaals bestudeerd. In de discussiekaarten zijn de standpunten van ouders, mentoren en leerlingen bondig weergegeven, geordend rond de argumenten die zij geven op de belangrijkste vragen die rond elk thema spelen. Hoewel het niet een pure datamatrix betreft in de vorm die Miles en Huberman beogen (in Hutjes & Van Buuren, 1992), proberen de discussiekaarten de informatie in een meer ingedikte vorm weer te geven, waardoor de betreffende discussie overzichtelijker in beeld komt. In bijlage 4.1.10 is ter illustratie de discussiekaart rond huisbezoeken opgenomen.

De resultaten van de analyse tot dit punt zijn weergegeven in paragraaf 4.2. In paragraaf 4.3 zijn vervolgens de kernbegrippen benoemd die in de waarnemingen steeds terugkeren en

de belangrijkste boodschap die de interviews en observaties hebben opgeleverd met betrekking tot het beantwoorden van de deelvragen van het onderzoek (Boeije, 2005).

4.2 Beschrijving van de resultaten

De geanalyseerde onderzoeksresultaten van de interviews en observaties zijn geordend naar de hoofdvragen uit het interview (zie paragraaf 4.1 en bijlage 4.1.9). Hoewel de reactie van de leerling op de betrokkenheid van ouders ook een hoofdvraag is in het interview, is de mening van de respondenten op deze vraag vervlochten met de antwoorden op de vijf overige vragen.

De tekst volgt de rode draad van de analyses op school-overstijgend niveau. Bij elke vraag is een aantal codes besproken en is aangegeven welke observaties zijn benut. Er zijn voorbeelden uit observaties en citaten uit interviews toegevoegd. Deze citaten zijn afkomstig uit de woordelijke transcripties die van elk afgenomen interview gemaakt zijn. Ook bij respondenten die de Nederlandse taal minder goed beheersen, is gekozen om de citaten letterlijk, in spreektaal, over te nemen, omdat dit meer recht doet aan de gesprekken zoals deze gevoerd zijn.¹⁷

De perspectieven van mentoren, ouders en leerlingen van de verschillende scholen wisselen elkaar in de beschrijving af. Om recht te doen aan de diversiteit van de respondenten die aan het woord komen, is naast de betreffende school, ook het geslacht, de etniciteit en een leeftijds aanduiding van de leerling (onder- of bovenbouw) aangegeven.

1. De keuze voor een school

Allereerst is in de interviews aan ouders en mentoren gevraagd waarom ze hebben gekozen voor de betreffende school. Leerlingen is gevraagd of ze de school waar ze zitten leuk vinden. Samen met de observaties van voorlichtingsavonden, open dagen en intakegesprekken geven de antwoorden van de respondenten op deze startvraag een beeld van de keuze voor de school en de tevredenheid over deze keuze.

De meeste ouders vertellen dat ze met hun kind meerdere open dagen hebben bezocht om een indruk te krijgen van de sfeer op school. De informatieavonden die twee scholen daarnaast ook organiseren, trekken aanzienlijk minder belangstelling. Scholen hebben dit opgelost door tijdens hun open dag of avond een informeler informatierondje in te lassen. Ouders stellen vragen over huiswerk, mogelijkheden voor vervolgonderwijs en vooral over de veiligheid op school; 'wordt er gevochten, belt school naar huis bij verzuim, blijven de

¹⁷ Waar een citaat door de uitsnede van de tekst of taalgebruik van de respondent onduidelijk wordt, is tussen {} haken aangegeven wat de respondent volgens de onderzoeker bedoelde te zeggen of is een naam van een persoon of school geanonimiseerd. Als een stukje tekst is overgeslagen (...). Als meerdere sprekers aan het woord komen zijn de citaten zijn van elkaar gescheiden door aandachtshaken {... }.

leerlingen in de school tijdens de pauzes?’ De ervaren sfeer en vriendelijkheid op een open dag en de indruk die ouders krijgen van de veiligheid op school zijn belangrijke redenen voor ouders om voor een school te kiezen. Veel ouders kiezen daarnaast voor een school omdat deze dichtbij is, of al bekend is van oudere kinderen of via familie. Ook in de keuze voor een school dichtbij huis, speelt de veiligheid van het kind regelmatig een belangrijke afweging:

Ik wil toch dat mijn kind op bepaalde leeftijden nog vlakbij me is. Het ligt ook een beetje aan mij, want ik wil niet dat ze helemaal naar de stad gaat met de metro. Ik vind dat heel gevaarlijk, met lijn twee en zo, met de bussen (...). Dat vind ik wel gevaarlijk, een meisje van dertien (een Turkse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Zowel in de observaties als de interviews wordt duidelijk dat ook de leerlingen zelf een stem hebben in de schoolkeuze en dat ouders en kinderen het over het algemeen eens zijn over de gemaakte keuze. Vooral bij school A speelt bij de keuze van ouders mee dat ze het gevoel hebben dat de school alert is op problemen en de ouders goed bij school betrokken. Ouders laten zich in hun keuze voor een school ook adviseren door de basisschool. De kwaliteit van het onderwijs en de structuur en regels van de school zijn eveneens redenen om voor een bepaalde school te kiezen:

Omdat de docenten erg goed les geven, en daar was ik erg tevreden over. Zij zijn wel een beetje streng. Dat mag wel, best wel. Ik was gewoon tevreden (een Surinaamse moeder van een bovenbouwleerling, school A).

Hoewel ouders veel positieve redenen hebben om een school te kiezen, is er bij ouders ook teleurstelling over de cito-score en daarmee het vmbo-advies van de kinderen. Het geeft ouders het idee niet werkelijk een keuze te hebben gehad:

Dus ligt het ook aan de schooltoets. We hadden eigenlijk gehoopt op {school x} of waar die andere goede scholen zitten. We hadden gehoopt op een hogere uitslag. Maar dat was niet zo, dus toen hebben we deze school gekozen (een Marokkaanse vader van een bovenbouwleerling, school A).

Bij de inschrijving op de nieuwe school is de herinnering aan de tegenvallende cito-score en het advies van de basisschool nog vers. Sommige ouders schrijven met tegenzin in, of proberen eerst toch bij de school van hun eerste keuze terecht te komen. Bij de observatie van intakegesprekken op school D is de teleurstelling van sommige ouders bijna tastbaar. Een geobserveerde moeder is in tranen en breekt de inschrijving halverwege af. De intaker is zo in beslag genomen door al het vereiste papierwerk dat hij de weerstand bij deze moeder pas laat signaleert en er niet goed mee om weet te gaan. Maar er zijn ook ouders die berusten in een tegenvallend schooladvies:

We willen allemaal dat ze hoog scoren, maar soms lukt dat niet. Haar hersens hebben haar deze school gegeven, dat is goed (een Marokkaanse moeder van een bovenbouwleerling, school A).

In de procedure die volgt na aanmelding bij de school van de eerste keuze komt een aantal leerlingen niet door de selectie op grond van hun leerprestaties of gedrag. In die gevallen moet de leerling in een laat stadium nog snel ingeschreven worden bij een andere school die tweede keus is. Een vader van een jongen die tijdens de selectieprocedure is afgewezen, omdat hij tijdens de testdag propjes gooide naar een jongen die hij herkende, zegt hier over:

Hoe kan je hem binnen twee of vijf minuten {wegsturen}. Hoe kom je er dan achter of hij goed of slecht is (...). Ja, dat doet nog steeds pijn. Ik ben naar zoveel scholen geweest. Dat vind ik zo erg (...). Mijn zoon, ik ook, {wij zijn het} vertrouwen kwijt. (...) Als je hem overal wegstuurt denkt mijn kind ook zelf dat hij slecht is (een Turkse vader van een onderbouwleerling die op school D is aangenomen, nadat hij bij school C geweigerd was).

Niet alleen in de eerste klas is de inschrijving van nieuwe leerlingen aan de orde; ook in hogere jaren komen leerlingen terecht die het elders als gevolg van gedrag of prestatie niet gered hebben. Dit is een kwetsbaar overgangsmoment waarbij desillusie een rol kan spelen. Een moeder vertelt hoe lastig het was haar zoon geplaatst te krijgen op een nieuwe school nadat hij in de eerste klas van een havo/vwo school zowel met gedrag als prestaties in de problemen was gekomen:

Dus hij moest zo vaak de klas uit en zo. En dat vermoeden heb ik, het zal niet zo zijn, maar ik had een vermoeden dat de school hem zat was. Hij kreeg lage cijfers en zo en toen moest hij van die school af. Dus nu is hij van havo/vwo naar havo/vmbo gegaan en nu zit hij gewoon op kader (...). En ja ik dacht: waar moet ik hem dan gaan inschrijven, want niemand wil hem aannemen (een Surinaamse moeder van een bovenbouwleerling op school D, die op andere vestigingen van de aanvankelijke school niet werd aangenomen).

School B, C en D werken bij dergelijke schoolwisselingen nauw samen met andere locaties van hun school. School A heeft een samenwerkingsafpraak met een school die hogere onderwijsniveaus biedt. Leerlingen die het onderwijsniveau niet aan kunnen, krijgen een uitgebreid intakegesprek waarin met elkaar naar een oplossing wordt gezocht voor de betreffende leerling. In de observatie van een aantal van deze gesprekken valt de deskundigheid op van de professionals in het aangaan van een gesprek over deze teleurstelling en de openheid van ouders en leerling om hier op in te gaan. Samen zoeken zij naar een nieuw startpunt voor de leerling. Dat zo'n nieuwe start van belang is, vertelt een moeder waarvan de dochter die aanvankelijk op de havo zat en die wegens gedragsproblemen op vmbo-kader van een andere school terecht is gekomen. Deze moeder kiest uiteindelijk voor de school waar zij zich bij de intake het beste gehoord voelt en de beste samenwerking in de toekomst verwacht:

Hier had ik ook het probleem echt op tafel gelegd. En krijgen we echt het gevoel van: 'als je echt voor ons kiest gaan we je kind samen opvoeden' (een Turkse moeder van een bovenbouwleerling die sinds kort op school D is ingeschreven).

Waar het vmbo voor ouders een teleurstelling kan zijn, blijken de mentoren juist een voorkeur te hebben voor het vmbo. Het 'zwarte' vmbo heeft volgens hen ten onrechte een slechte reputatie. Zowel de puberteit, het spontane gedrag van vmbo-leerlingen, als de mix van culturen spreekt hen aan:

Ja, heerlijk is het. Je maakt heel veel dingen mee. Er zijn kinderen van verschillende nationaliteiten, je leert verschillende culturen kennen en dat vind ik leuk {...}. Kijk als je op een vmbo-school werkt, kies je er ook voor om die sociale kant ook, zeg maar, omdat dat zwaarder weegt zeg maar. En dat maakt het ook leuker, want op een blanke school op een hoger niveau dan ben je ook meer bezig met je vak, en hier ben je meer bezig met de leerlingen dan met je vak {...}. De uitdaging is dat je dus niet alleen maar kennis overdraagt aan de kinderen, maar dat je ze dus ook persoonlijk vormt, qua waarden en normen. Ik denk toch dat op andere scholen, op een hoger niveau, dat gebeurt niet. Of het gebeurt minimaal, maar hier is het maximaal {...}. Het is dankbaar werk (achtereenvolgens een Roemeense en een Turkse en Surinaamse onderbouwmentor en een Nederlandse bovenbouwmentor van school C).

Maar er zijn ook verschillen in de keuzes van de mentoren op de vier scholen: de docenten van scholen C en D zijn soms fusie na fusie op hun school gebleven en hebben het daarmee best naar hun zin. De docenten van scholen A en B zijn vaker persoonlijk benaderd om op deze school te komen werken, waarbij de onderbouwdocenten opvallend vaak uit het basisonderwijs komen. Enkelen van hen hebben het directeurschap opgegeven om weer meer contact met deze leerlingen te kunnen hebben. Zij roemen, meer dan hun collega's op andere scholen, de samenwerking in het team, de ontwikkelingskansen die zij krijgen en de cultuur, de structuur en de kleinschaligheid van de school. Men graag bereid hard te werken voor deze school:

Als je hier docent wordt, en dat meen ik echt, dan moet je heel hard werken en als je dat niet doet dan val je negatief op. Dat merk je echt. Je kan het niet verslonzen, versloffen. Dat geeft niet hoor, hard werken, ik doe het graag. Maar je wordt hier ook beter als docent, ja dat weet ik zeker (een Nederlandse bovenbouwmentor, school B).

Voor wat betreft de keuze voor de school valt op dat zowel ouders, leerlingen als mentoren positieve redenen benoemen voor de keuze van de school. Ouders en leerlingen zijn het veelal eens over de gekozen school. Bij ouders is er echter ook teleurstelling over de gedwongen keuze voor een vmbo en soms over de afwijzing van hun kind op de school van hun voorkeur. Deze teleurstelling wordt niet altijd herkend en besproken. Waar dat wel gebeurt,

lijkt dit bij te dragen aan een goede start op de nieuwe school. De mentoren geven aan het boeiend te vinden op een grootstedelijk vmbo te werken, waarbij de keuze voor de specifieke school van de mentoren van school A en B het meest expliciet gemaakt lijkt te zijn.

2. Onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis

Uit de literatuurverkenning blijkt dat de rol die ouders thuis spelen in het schoolsucces van hun kinderen groot is. Ouders die met hun kinderen praten over school, hun kind helpen de schooldag te structureren, hoge verwachtingen hebben en helpen met het maken van toekomstplannen dragen positief bij aan een succesvolle schoolloopbaan van hun kind. Begeleiding bij huiswerk is niet altijd haalbaar en zelfs niet altijd wenselijk. Gezien deze bevindingen in de literatuurstudie is van belang na te gaan hoe ouders hun rol zien in de begeleiding van hun kind (interviewvraag 4) en welke perceptie mentoren en leerlingen daarvan hebben. De rol die deze ouders spelen bij risicofactoren en -momenten voor schooluitval als verzuim en keuze- en overgangsmomenten, verdient hierbij speciale aandacht. In de interviews hebben ouders, mentoren en leerlingen zich uitgesproken over de rol die zij ouders toedichten in de begeleiding van hun kind thuis bij zijn of haar schoolloopbaan. De manier waarop ouders hun rol thuis invullen is moeilijk te observeren, maar er is wel aanvullende informatie uit observatie van activiteiten rond keuze- en overgangsmomenten.

Praten over school

De meest basale rol die ouders kunnen vervullen, is het tonen van interesse in en het bieden van begeleiding bij de schoolloopbaan van hun kinderen door er thuis over te praten. Dat is ook de rol waarvan de mentoren graag zouden zien dat de ouders die op zich nemen: praten met je kind, laten merken dat school belangrijk is. De mentoren schetsen aanvankelijk echter niet zo'n rooskleurig beeld van de ouders op dit punt. Ouders zijn niet betrokken bij hun kind en weten niet waar hun kind mee bezig is, is de beleving van meerdere mentoren:

Nou ik denk wel dat ik andere ouders tegen kom hier, die ik in mijn eigen omgeving niet tegen zou komen. (...) Tenminste ik heb af en toe het idee dat ik het bij sommige kinderen echt knap vind dat ze nog naar school komen, want ik zou al gillend gek weg zijn gelopen (een Nederlandse onderbouwmentor, school B)

Na doorvragen wordt duidelijk dat het beeld dat mentoren van de ouders hebben vooral wordt gekleurd door de kleine groep ouders waar zij zich echt zorgen om maken. Over de betrokkenheid van de meerderheid van de ouders is ook veel positiefs te melden:

Nou, ik vind dat we dan een aantal ouders goed tekort doen, dat vind ik ook een beetje arrogant van ons, dat meen ik echt. Het zijn gewoon ouders die misschien uit een andere maatschappelijke achtergrond komen dan jezelf (...) Ik vind: die ouders zijn vaak gigantisch betrokken uit zichzelf, nemen vaak ook zelf contact met je op. Lang niet iedereen, want

sommigen zie je nooit, maar ik vind; een aantal mensen zijn gewoon beschaafde ouders met interesse in hun kinderen (een Nederlandse bovenbouwmentor, school D).

Eén mentor heeft eens expliciet aan zijn leerlingen en hun ouders gevraagd of er thuis over school gepraat wordt en concludeert dat dit in veel gezinnen het geval is. De ervaring van deze mentor sluit aan bij de reacties van de ouders zelf. De geïnterviewde ouders zeggen het als hun verantwoordelijkheid te zien om hun kind thuis te begeleiden en te praten over aan school gerelateerde zaken. Zij geven unaniem aan dat ze het van belang vinden interesse te tonen in (de school van) hun kind. De vraag 'hoe was het vandaag op school' wordt met grote regelmaat gesteld:

Ik moet me erbij betrokken voelen. De belangrijkste gesprekken met mijn zoon moeten door ouders plaatsvinden. Ik laat altijd heel duidelijk merken dat ik het belangrijk vind wat hij op school doet en hoe het gaat. Ieder dag vraag ik 'hoe gaat het op school, is het goed gegaan?' Als kinderen het gevoel hebben dat ouders geïnteresseerd zijn, dan willen zij daar ook wat voor doen (een Kaapverdise moeder van een bovenbouwleerling, school B).

De leerlingen bevestigen dat de meeste ouders weten in welke klas zij zitten en wie hun mentor is. Sommige ouders hebben het rooster van hun kind en anderen vragen dagelijks hoe laat ze thuis zullen zijn. Net als de ouders geven ook de leerlingen aan dat er thuis veel gepraat wordt over school:

Altijd als ik terug kom van school, zegt me moeder altijd; 'hoe is het met school gegaan?' {...} Bij mij ook {...}. Vooral toen ik van kamp terug was, ging iedereen gelijk aan tafel zitten en gingen ze vragen wat heb je allemaal gedaan, iedereen ging vragen (een Marokkaanse en een Surinaamse jongen uit de onderbouw, school C).

Maar niet alle leerlingen zijn bereid om hun ouders uitgebreid te informeren over hun bezigheden op school. Sommige leerlingen zijn uiterst selectief in wat ze thuis vertellen:

Dat ik hoge cijfers heb (...). Als ik er uit gestuurd ben of iets anders of onvoldoendes, dat vertel ik niet (een Marokkaans meisje uit de bovenbouw, school C).

Aangezien een verkeerde schoolkeuze ruim een kwart van de schooluitval veroorzaakt, zouden mentoren graag zien dat keuzemomenten veel meer onderwerp van gesprek zijn bij de leerlingen thuis. Ouders en leerlingen geven aan dat zij thuis veel over dit onderwerp praten. Veel kinderen hebben echter nog geen idee wat ze worden willen:

Mijn dochter verandert steeds: 'ik word vroedvrouw. O nee, nee, ik wil geen bloed zien dus ik word geen vroedvrouw. Ik word lerares, ik ga les geven. Nee, nee, nee, die kinderen maken me gek. Nee, ik word stewardess, want ik wil die mooie pakje hebben'. Dus ik zeg: 'luister, neem je tijd. We horen het wel' (een Antilliaanse moeder van een onderbouwleerling, school D).

Ik weet het ook nog niet. Mijn vader had ook wel veel beroepen opgenoemd, maar het is niets voor mij (een Marokkaans meisje uit de bovenbouw, school A).

Structureren, organiseren en verzuim

Behalve door te praten over wat er op school gebeurt, helpen ouders hun kinderen met structureren en organiseren van hun schoolzaken en proberen zij verzuim te beperken. Hoewel zij dit primair de verantwoordelijkheid van het kind zelf vinden, vertellen veel ouders dat zij in de gaten houden of hun kinderen hun tas klaar hebben staan en op tijd naar school gaan:

Ja, ik vraag 'hoe was het vandaag, wat heb je gedaan, heb je huiswerk en voordat je gaat slapen moet je je tas netjes doen'. Dat moeten ze doen. Niet morgen, 'morgen heb je geen tijd om je tas in te pakken'. {...} Dat zoontje van mij is echt rustig, die zegt: 'mam het komt goed'. En dan zeg ik: 'NEE! Tijd, kom, go! Ga brood maken, nu weg!' (twee Antilliaanse moeders van onderbouwleerlingen, school D).

Bij de verantwoordelijkheid van ouders hoort ook de begeleiding die zij thuis bieden op het terrein van verzuim. Hoe ga je als ouder om met het ziekmelden van je kind, wat doe je om te voorkomen dat je kind te laat komt en hoe handel je als je kind blijkt te spijbelen? Hoewel de meeste ouders hun kind helpen op tijd op te staan, is dit niet altijd mogelijk voor alleenstaande moeders die in de schoonmaak of zorg werkzaam zijn en vroeg de deur uit moeten voor hun werk. Het per telefoon bewaken of hun kind op tijd naar school gaat, staat de baas niet altijd toe. In die gevallen zijn de kinderen dus noodgedwongen zelf verantwoordelijk.

Hoewel de mentoren ervan overtuigd zijn dat ouders hun kind makkelijk ziek melden en dat menige leerling zijn ouders goed kan beïnvloeden, geven de ouders aan dat er hierover thuis geen discussie is. Als een kind zich niet lekker voelt en thuis wil blijven, spreken ze af dat het kind het eerst op school gaat proberen. Als het echt niet gaat kunnen ze terug naar huis komen. Ouders zeggen het in de gaten te hebben als hun kind zich ten onrechte ziek wil melden:

Ik had het wel een keer. Mijn kind zei; 'ik heb hoofdpijn vandaag'. Maar je weet het hè, je kent je kind en ik zeg; 'wat heb je morgen te doen?' Ja, ik ben ook een kind geweest dus je gaat makkelijk met die dingen om. Dan zegt ze; 'ja, ik moet iets doen, maar ik weet het niet'. Dan zeg ik; 'ja, je gaat toch!' Einde discussie. Dat is pech voor haar (een Antilliaanse moeder van een onderbouwleerling, school D).

Het verhaal van de meeste leerlingen sluit hierop aan. Hun ouders voorzien hun smoesjes en 'maken geen grapjes met school'. De leerlingen vertellen ook zelf dat ze graag naar school gaan, zich thuis vervelen en het van hun ouders eerst op school moeten proberen.

Huiswerk

Hoewel uit de literatuur blijkt dat het helpen met huiswerk niet altijd het gewenste resultaat oplevert, is dit tijdens de interviews wel een thema. Een opvallend groot thema overigens, in aanmerking genomen dat de scholen zich presenteren als huiswerkvrij of huiswerkluw. De mentoren realiseren zich dat niet elke ouder in staat is daadwerkelijk met het huiswerk te helpen. Wel verwachten zij van ouders dat ze hun kind stimuleren en interesse te tonen door eens met de leerlingen in de boeken te kijken en te controleren of het huiswerk wel gemaakt wordt. De mentoren vinden dat ouders desnoods in de agenda of online na kunnen zoeken welk huiswerk de leerlingen hebben. In het geobserveerde oudercontact worden deze aanbevelingen van mentoren echter zelden concreet. Soms vindt een mentor een praktische vorm in de ondersteuning van ouders die het lastig vinden hun kind met huiswerk te begeleiden. Zo belt een mentor naar ouders als hun kind het huiswerk een aantal maal niet op orde heeft, zodat de ouder thuis kan handelen:

Ik heb met hen afgesproken; na twee keer min {huiswerk niet gemaakt} dan ga ik thuis even bellen en dan zie je van: ze stellen het op prijs, van ze gaan weer een gesprek aan met hun kind. Zelf zijn ze niet machtig om hun kind bijvoorbeeld te begeleiden, want dat hebben ze zelf niet geleerd, want de meesten hebben gewoon wel een betaalde baan, maar van schoonmaak, noem maar op. Maar ze nemen wel hun kind serieus van 'hoe is je huiswerk, heb je problemen?' (...) En dan zie je dat dit kind, dat het gedrag van dat kind, de prestaties veranderen (een Surinaamse bovenbouwmentor, school D).

Veel ouders, en ook broers en zussen die aan de interviews meewerkten, geven aan zoveel mogelijk met het huiswerk te helpen:

Ik denk dat je daar een grote rol in speelt, niet alleen als ouder maar ook als broer of zus. Sowieso heb je natuurlijk huiswerk dat een kind moet maken. Ouders kunnen daar een hele grote rol in spelen. Als zo'n kind thuis komt en die gaat de hele dag tv kijken of buiten spelen en er wordt niet op toegezien van 'heb jij vandaag huiswerk en doe je dat wel'. En dat proberen wij thuis ook wel. Huiswerk, huiswerk, huiswerk! (een Marokkaanse oudere zus van een onderbouwleerling, school A).

Uit reacties van een aantal leerlingen blijkt echter dat zij hun ouders bewust tegen werken als zij zich met hun huiswerk en cijfers bemoeien:

Ja, ze vragen mijn agenda, maar ik geeft het nooit. En o ja, we hebben een brief thuis gekregen over die magister of zo {online inzage in behaalde cijfers en dergelijke}. Ik heb het verstoep ze hoeven echt niet te kijken, want ik vertel het wel als ik hoge cijfers heb (een Surinaams meisje uit de bovenbouw, school D).

Er zijn bovendien ook veel ouders die aangeven het moeilijk te vinden om hun kind bij te staan met het huiswerk, maar desondanks hun best doen te helpen door bijvoorbeeld samen

met hun kind iets na te zoeken op de computer of in het woordenboek. Sommige ouders geven aan echt niet in staat te zijn te helpen met huiswerk. Voor heel wat ouders bij school B is het (t)huiswerkvrije karakter dan ook een reden om juist deze school te kiezen:

En ik kan haar niet helpen. Ja, dat klinkt vervelend, maar ik kan het niet (...). Ik ben blij dat ik de tafels een beetje ken. Wat dat aangaat, moeilijke dingen, dat is misschien dit jaar nog, maar ik kan ze verder niet helpen. Dat zijn dingen die heb ik allemaal niet gehad (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Andere oplossingen zoeken ouders en kinderen in het inschakelen van oudere broers, zussen en overige familieleden. Sommige ouders sturen hun kind naar een huiswerkkinternaat of maken gebruik van huiswerkklassen en -instituten. Ouders die weten dat ze niet in staat zijn te helpen met huiswerk, geven aan dat ze hun kind wel op een andere manier aandacht kunnen bieden:

Soms ga ik lekker bij hem zitten. Ik maak wat lekkers, ga naast hem zitten en vraag wat hij gaat doen (...). Maar soms snap ik het zelf ook niet moet ik eerlijk zeggen. Hij weet het zelf beter dan mij. Maar ik probeer toch een beetje te helpen. Ik kan niet echt helpen, maar wel een lekker broodje maken (een Turkse moeder van een onderbouwleerling, school D).

Waar het taal- en opleidingsniveau van de ouders een drempel kunnen vormen, kan het ook leiden tot mooie vormen van contact tussen ouder en kind:

Ik vind het wel fijn, want als mijn vader iets niet begrijpt, kan ik hem wat bijleren en als ik iets niet begrijp, kan hij mij wat bijleren (een Marokkaanse jongen uit de bovenbouw, school A).

Ambitie

Het koesteren en communiceren van hoge verwachtingen is in de literatuur naar voren gekomen als een belangrijke bijdrage aan het schoolsucces van kinderen. Uit de teleurstelling van sommige ouders over het vmbo-advies en de inzet bij het huiswerk ('huiswerk, huiswerk, huiswerk...') wordt al duidelijk dat veel ouders inderdaad hoge verwachtingen hebben. Ouders vinden het van belang hun kind te stimuleren en school serieus te nemen. Ze willen hun kinderen mee geven dat ze hard moeten werken voor een goede toekomst:

Ik laat hem merken dat ik geïnteresseerd ben in wat hij meemaakt op school en wat hij later wil bereiken(...) Ik geef voorbeelden van mezelf(...) ik heb echt moeten knokken om te bereiken wat ik bereikt heb (een Kaapverdise moeder van een bovenbouwleerling, school B).

De mentoren maken zich zorgen dat de verwachtingen die sommige ouders hebben van hun kind onrealistisch hoog zijn. De ambitie kan zich vertalen in een bovenmatige aandacht voor hoge cijfers, zelfs als de resultaten al goed zijn in de ogen van de mentoren. Een bemoedigende en ondersteunende houding van ouders is gewenst, maar mentoren zijn van mening dat ouders hierin niet altijd maat houden:

Nou, stimuleren? Gewoon erin rammen. Het is over gestimuleerd. (...) Kijk eens in de spiegel en denk eens aan het geluk van je kind (een Nederlandse onderbouwmentor, school B).

Ook ten aanzien van het toekomstige beroep van de kinderen kunnen ouders ambitieus zijn. Een aantal mentoren signaleert echter dat ouders een beter beeld lijken te krijgen van de beroepsmogelijkheden voor hun kind. Waar in het verleden ouders vooral hoopten dat hun kinderen dokter of advocaat zouden worden, lijken deze beroepen nu niet meer bovenaan het verlanglijstje van de ouders te staan. In de interviews en observaties lijkt een groot deel van de ouders reëel over deze kwestie na te denken. Sommige ouders vertellen dat ze zelf zijn gedwongen een beroepsrichting te kiezen die niet bij hen paste en daarom willen dat hun eigen kind zelf een keuze kan maken. Het is voor ouders belangrijk dat hun kinderen het diploma halen en dat ze een beroep kiezen dat echt bij hen past:

Ik verwacht van mijn dochter niet dat ze heel hoog scoort. Ik heb liever wel dat ze heel hoog scoort, maar het belangrijkste vind ik dat ze met een goed gevoel, wat ze leuk vindt dat ze dat uitvoert. Ze hoeft niet van mij professor te worden of zo. Dat ze echt een vak heeft, dat ze iets geleerd of gestudeerd heeft dat ze zelf echt leuk vindt. En wat je leuk vindt als je dat doet, scoor je ook meestal heel hoog (een Turkse vader van een onderbouwleerling, school A).

Lastige pubers en onmachtige ouders

Natuurlijk zijn er pubers die het hun ouders lastig maken om hen in de schoolloopbaan te begeleiden. Zo zijn er enkele leerlingen die stoere verhalen vertellen over hoe het hen lukt hun ouders of school te misleiden rond ziek zijn of de handtekening van hun ouders vervalsen:

Ja, als je naar de dokter moet en je gaat spijbelen, dan vul je een gele kaart in. En je kent de handtekening van je ouders goed, dan vul je die in en dan ga je gewoon naar de administratie. Dan zeg je gewoon dat je de stempel bent vergeten en dan lever je gewoon in (een Marokkaanse jongen uit de bovenbouw, school A).

Als ouders er achter komen dat ze om de tuin geleid zijn, leidt dit tot fikse conflicten thuis. Regelmatig blijven deze conflicten echter binnenskamers en zijn ouders, ondanks hun boosheid, toch bereid om hun kind naar school toe niet in de problemen te brengen:

Ik moet wel naar school, maar ja soms doe ik het niet, dan blijf ik gewoon thuis. Mijn moeder is dan toch al naar haar werk (...). Ik schrijf wel zelf een briefje (...). Ja, je krijgt zo'n

brief thuis dat je er niet was en dan vraagt mijn moeder waar ik was. Dan zeg ik: 'slapen'. [Interviewer; en wat zegt je moeder daarvan?] Ja, 'je moet gewoon naar school gaan' en zo, maar ze tekent wel die brief (...). Nee, ze gaat echt zeiken maar ze doet het toch (een Suri-naams meisje uit de bovenbouw, school D).

Waar aan de ene kant sprake kan zijn van lastige pubers die het hun ouders erg moeilijk maken, zijn er aan de andere kant ouders die in de ogen van de mentoren onmachtig zijn hun puberende kind te begeleiden. Dit probleem is het grootst bij de groep ouders die niet in staat is hun kind te begeleiden, omdat ze veel te hard bezig zijn zelf te overleven:

Er zijn gewoon een aantal gezinnen, die moeten zo surviven, moeders en vaders, om überhaupt te kunnen bestaan. Om überhaupt te kunnen zorgen dat je een dak boven je hoofd hebt en dat het licht en de verwarming het doen deze winter. {...} En dan kom jij daar een verhaal vertellen van 'mevrouw, ik verwacht toch wel dat u elke dag zes keer die agenda na kijkt en misschien dat u dan ook de woordjes kunt overheoren'. Dat zijn geen reële verwachtingen (twee Nederlandse onderbouwmentoren, school A).

Van deze ouders kun je niet veel verwachten, is de ervaring van de mentoren. Er rest hen dan niets anders dan de leerling te steunen en respect te hebben voor het gegeven dat de leerling nog steeds naar school komt. Een leerling in een dergelijke situatie vertelt hoe hij al op jonge leeftijd geleerd heeft voor zichzelf te zorgen:

Ik ben zelfstandig weet je. Omdat veel mensen die met hun ouders zijn opgegroeid, dan gaan ze zielig lopen doen; 'Ja m'n vader dit, m'n moeder dat'. Ik niet. Mijn oom heeft me geleerd toen ik tien, elf jaar was: 'leer zoveel mogelijk van de maatschappij zelf, zodat je niemand nodig hebt later'. Dus ik doe alles zelf thuis (...). Ik help m'n moeder, m'n moeder helpt mij. Als ik ziek ben, belt ze voor mij af, maar thuis doe ik gewoon alles zelf. Ik doe alles (een Kaapverdische jongen uit de bovenbouw, school D).

Samenvattend geven de meeste ouders aan thuis te praten over school en het verzuim te beperken. De ambities van ouders kunnen zo hoog liggen dat dit leerlingen en mentoren benauwt. Ouders vinden hulp bij huiswerk vaak moeilijk en besteden dit regelmatig uit. De ondersteuning van huiswerk is alleen op school B structureel geregeld. De scholen zijn niet altijd concreet in wat zij nu verwachten van de ouders. Niet alle leerlingen zijn bereid hun ouders bij schoolzaken te betrekken en enkelen misleiden hun ouders bewust over huiswerk, cijfers en verzuim. Sommige ouders zijn niet in staat hun kind te begeleiden, waardoor de leerling er alleen voor staat.

3. De betrokkenheid van ouders bij de school

Om de begeleiding van het kind thuis goed vorm te kunnen geven, hebben ouders informatie nodig van school over het onderwijs in de verschillende leerjaren en de studievoortgang

van de leerling. Hiervoor is contact tussen ouders en school onontbeerlijk. In deze paragraaf geven ouders, mentoren en leerlingen (naar aanleiding van interviewvraag 2) hun mening over de manier waarop school dit organiseert en de mate waarin ouders hier gebruik van maken. Verdere informatie op dit thema komt uit de observaties van rapportgesprekken, ouderavonden, themabijeenkomsten, gesprekken met leerplicht en uit de verzuimadministraties van de vier scholen. Wat hierbij opvalt, is dat op alle vier de scholen het contact en het aanbod van contact vanuit school met ouders in de onderbouw intensiever is dan in de bovenbouw.

Rapportgesprekken

De rapporten en de gesprekken daarover met de mentor vormen voor ouders een belangrijke bron van informatie over hoe het met hun kind gaat op school. De scholen die alle ouders uitnodigen, geven de rapporten niet mee met de leerlingen, maar overhandigen het rapport tijdens het gesprek aan de ouders. Het merendeel van de ouders blijkt op deze scholen aanwezig te zijn bij het rapportgesprek. Soms ontbreken ouders, omdat de leerlingen de uitnodiging van school niet hebben doorgegeven. Hoewel de mentoren aangeven dat de ouders van één of hooguit twee leerlingen per klas nog steeds lastig naar school te krijgen zijn, lijken de problemen die er in het verleden waren met de opkomst bij rapportgesprekken echter grotendeels opgelost. Niet alle vier de scholen nodigen alle ouders uit voor het rapportgesprek. De investering die het van mentoren vraagt om tijd voor alle ouders vrij te maken is niet het grootste bezwaar. Sommige mentoren voelen zich bezwaard om ouders helemaal naar school te laten komen voor een tienminutengesprek als er van hen zelf uit weinig te bespreken valt. Uit de observaties van rapportgesprekken lijkt het voor mentoren dan ook makkelijker een vorm te vinden voor een gesprek als een leerling slechte cijfers haalt of slecht gedrag vertoont. Zo is een rapportgesprek geobserveerd met de ouder van een leerling waarmee geen problemen zijn dat slechts twee minuten duurde. In alle teams zijn er echter ook mentoren die vinden dat juist ook ouders van leerlingen die wel goede cijfers halen, uitgenodigd zouden moeten worden voor een rapportgesprek:

Alle aandacht gaat naar de moeilijke gevallen. Als ik op zo'n ouderavond dat ervaar, dan zeg ik van; 'ze doet het hartstikke goed uw kind, ze is lief, ze doet goed haar best'. Nou, dat kind zit helemaal te stralen, de moeder zit te stralen. Het doet alleen maar goed. Het wordt tijd dat ze een keer een compliment krijgen. Ja het kost tijd, maar ja (een Nederlandse bovenbouwmentor, school B).

Hoewel sommige mentoren uitstekend in staat zijn een wederkerig gesprek op gang te brengen, lijken de meesten meer gewend aan het brengen van een boodschap, dan aan het voeren van een dialoog. Bij alle observaties is een schatting gemaakt van het percentage dat ouders, mentoren en leerlingen aan het woord zijn. Bij de geobserveerde rapportgesprekken is de schatting dat de mentor tussen de 60% en 95% aan het woord is. De keren dat een meer wederkerig gesprek wel tot stand komt zijn de mentoren hier heel tevreden over. Het gesprek kan dan ook over meer onderwerpen gaan dan alleen het bespreken van de cijfers:

Ja, maar je kan toch wel zeggen: 'het gaat goed met uw kind' en je kan ook informatie geven. 'Wat denkt uzelf dat uw kind wil later?' {...} 'Heeft u nog vragen?' {...}. Ja en dan zit je net zolang als met die andere ouders, want het is een hartstikke gezellig gesprek meestal (een Turkse en twee Nederlandse bovenbouwmentoren, school C).

In alle gevallen staat het ouders die geen verplichte uitnodiging van school krijgen vrij om zich zelf aan te melden voor een gesprek met de mentor. Heel wat geïnterviewde ouders maken gebruik van deze mogelijkheid. Zij willen goed volgen hoe het met hun kind gaat, kennismaken met de mentor en vragen kunnen stellen, niet alleen over de cijfers, maar ook over de sociale ontwikkeling van hun kind. Toch werpt de constructie waarbij ouders zich zelf aan moeten melden voor sommigen drempels op. Dit geldt zeker als een mentor, met de beste bedoelingen, tegen een leerling zegt dat zijn of haar ouders echt niet hoeven te komen en de leerling zijn of haar ouders vervolgens ontmoedigt om naar school te komen. Dit kan leiden tot minder contact tussen ouders en school dan ouders (en soms ook leerlingen) zouden willen. Zo durft een moeder die graag wil kennismaken met de mentor zich zelf niet aan te melden voor het rapportgesprek en vertelt een meisje dat haar ouders door het beperkte uitnodigingen voor het rapportgesprek nog nooit op school zijn geweest:

Mijn dochter heeft gezegd dat de meester heeft gezegd: al mijn cijfers zijn goed. Daarom hoeven we niet voor de rapport te bespreken. Ik ga niet komen (...). We moeten kennismaken. (...) Ik kan niet spreken van de docenten, maar ik wil komen en de docent spreken (...). Als u het begrijpt (een Turkse moeder van een bovenbouwleerling, school C).

Mijn ouders zijn hier nog nooit naar een {rapportgesprek} geweest. [interviewer; is dat niet verplicht?] Nee, als je niet zo'n hele slechte cijfers hebt. Dat is bij mij nooit voorgekomen. (...) Ze kijken wel naar mijn rapport maar ze komen niet naar school. [interviewer; Hoe vindt jij dat, dat ze niet naar school komen?] Ja, ik vind (...) dat zeg maar iedereen z'n ouders wel een keer moeten komen. Ik zit nou voor mijn tweede jaar op school en mijn ouders zijn hier nog nooit geweest (een Surinaams meisje uit de bovenbouw, school C).

Een ander vraagstuk betreft de aanwezigheid van de leerling bij het rapportgesprek. Alleen op school A is de standaard dat de leerling zelf altijd aanwezig is en wordt het gesprek ook via de leerling gevoerd. Op school D is dit wel de regel, maar wijken verschillende mentoren hier van af. Bij de overige twee scholen vinden de meesten de aanwezigheid van leerlingen bij het rapportgesprek wenselijk, maar laten zij de keuze aan de ouders en de leerlingen. Sommige mentoren hebben echter ronduit bezwaar tegen de aanwezigheid van de leerling bij het gesprek:

Ik laat ze er nooit bij zitten. Ze komen wel mee, maar dan zeg ik 'wacht maar even buiten, ik ga met je ouders praten' (...). Als er een probleem is met een kind dan haal ik die er wel bij natuurlijk, zodat het kind ook het een en ander kan vertellen. Maar bij zo'n

rapportavond, bij mij in ieder geval niet (een Marokkaanse en een Nederlandse onderbouwmentor, school C).

Alle ouders vinden het beter als hun kind wel aanwezig is. Als de leerling erbij is worden mogelijke misverstanden voorkomen:

Ik vind altijd dat de leerling op het rapportgesprek moet komen. Als ik alleen ben geweest dan vraagt ze: 'en wat hebben ze allemaal gezegd' en dan zeg ik: 'nou dit en dit'. 'Nou dat kan helemaal niet', zegt ze dan. Maar als ze mee is, luistert ze gelijk met haar eigen oren van nou ja oké. Dan kan de leerkracht haar ook op de punten zetten, waar de ouder bij zit. Ik vind het eigenlijk wel fijn als de leerling ook aanwezig is (een Marokkaanse moeder van een bovenbouwleerling, school B).

Ook de geïnterviewde leerlingen zijn het er over eens dat je er maar beter bij kunt zijn; zo heb je nog een beetje grip op wat er over je gezegd wordt en hoef je bovendien niet thuis in spanning af te wachten met welk verhaal je ouders thuis zullen komen:

Ja, kijk mevrouw, als ik er niet ben dan roddelen ze over mij. {...} Ja, en dan {als je bij het rapportgesprek bent} is het niet zo dat je ouders thuis komen en dat je er naar moet vragen hoe het was, want dan vertelt ze toch niet alles meteen. En je kan er dan in de auto samen over verder praten' (een Antilliaanse jongen uit de onderbouw, school D en een Surinaams meisje uit de bovenbouw, school B).

Informeren over gedrag, prestatie en verzuim

Een andere manier waarop scholen ouders informeren is via de online informatie over cijfers, verzuim en huiswerk in Magister of @VO. Zowel ouders als leerlingen kunnen hierbij inloggen om de eigen gegevens te bekijken. Ouders geven aan regelmatig deze informatie te raadplegen en de leerlingen bevestigen dat. Een mentor heeft bij de schooladministratie nagevraagd hoeveel ouders van de mogelijkheid gebruik maken om online informatie over hun kind te krijgen:

En dat blijkt verbazingwekkend veel te zijn dat ouders inloggen om te gaan kijken. Die willen die informatie hebben. 80 tot 100 procent die dat doet (...). En ik heb ook op de rapportavond mijn computer aangezet en laten zien waar ze het kunnen vinden en bijna iedereen weet dat. Er was één leerling waar ze het thuis nog niet deden. En voor de rest wisten alle ouders waar ze het moesten vinden en zoeken en zo (een Nederlandse onderbouwmentor, school D).

Behalve dat ouders online kunnen bijhouden of hun kind spijbelt of te laat komt, worden zij op alle vier de scholen direct gebeld als hun kind ontbreekt zonder te zijn afgemeld door de ouders. Dit gebeurt veelal door de conciërge en verloopt op alle vier de scholen identiek.

De ouders zijn hier tevreden over, want het geeft hen een veilig gevoel als ze het altijd horen als hun kind niet op school is. Uiteraard verwacht de school van ouders dat zij bijtijds laten weten als hun kind ziek is of om een andere reden met toestemming van de ouders niet op school verschijnt. De meeste ouders melden hun kind netjes ziek, maar soms gebeurt dit niet. Mentoren die zelf contact opnemen met de ouder, in verband met verzuim of een andere kwestie, hebben soms grote problemen de ouder op een actueel mobiel nummer te pakken te krijgen. Een vader zegt hierover dat hij de telefoon wel opneemt als hij in de telefoondisplay ziet dat het de school is, maar hij neemt niet op als vertegenwoordigers van school hem bellen vanaf een nummer dat hem onbekend is. Een mentor vertelt dat hij een leerling die niet op school verscheen en waarvan de ouder onbereikbaar was thuis heeft bezocht. Deze leerling was ziek, maar zijn moeder heeft hem vanwege een gebrek aan beltegoed niet afgemeld. Een leerling bevestigt dat hij alleen ziek gemeld wordt als zijn moeder beltegoed heeft. Meerdere mentoren herkennen deze situatie:

Ze hebben vier 06 nummers en ze nemen nergens op. Of ze moeten een kind ziek melden en ze bellen nooit om hun kind ziek te melden. Dan bel jij naar huis en dan zeggen ze; 'ik wist toch wel dat jij zou bellen, dus waarom zou ik nou naar school bellen. {...} Ik heb geen beltegoed en jullie bellen mij toch dus ik dacht: 'nu wacht ik wel'. Ik heb dat een paar keer gehoord (een Roemeense en een Marokkaanse onderbouwmentor, school C).

Hoewel de verzuimadministratie van scholen naar tevredenheid van ouders lijkt te werken om acuut te kunnen reageren als een leerling zonder afmelding afwezig is, laten ook scholen wel eens een steek vallen. Zo staat een leerplichtambtenaar tijdens een actie op de jaarlijkse 'dag van de leerplicht' bij een leerling op de stoep die volgens de opgave van school ongeoorloofd afwezig is. De leerling blijkt echter niet te spijbelen, maar op stage te zijn. Een andere leerling vertelt in de problemen te zijn gekomen, omdat haar afwezigheid niet goed was doorgegeven binnen school:

Zij {mensen van school} denken dat ik twee weken spijbel. Echt lompe mensen hoor, echt serieus. (...) Ja, ik was twee weken weg. Eén week lag mijn opa in het ziekenhuis toen was hij overleden toen waren we een week thuis want allemaal rituelen enzo. Maar toen dachten ze dat ik op straat aan het zwerven was. {I; En had jouw moeder toen naar school gebeld van opa is overleden?} Ja, maar het werd hier niet goed doorgegeven. Ze had het aan de teamleider verteld, maar m'n mentor ging doorzeuren dat niemand had gebeld, maar er was wel gebeld (een Surinaams meisje uit de bovenbouw, school D).

Bij een geobserveerd leerplichtgesprek met een meisje dat met enige regelmaat ongeoorloofd verzuimt, bevindt het spijbelen zich in een grijs gebied; een onduidelijke ziekte, soms verslapen en een moeder die al vroeg naar haar werk moet en haar rebellerende dochter niet echt de baas lijkt te kunnen. School heeft het verzuim niet helemaal secuur bijgehouden en is een eerdere afspraak met de moeder met leerplicht vergeten af te melden, zodat deze

moeder voor niets vrij heeft genomen van haar werk. Dit bemoeilijkt het handelen vanuit leerplicht.

Het bijhouden van de verzuimadministratie blijkt kwetsbaar te zijn: iedere docent die dit een lesuur vergeet, ieder uur dat een computer in een lokaal niet werkt, en elke code die niet door het hele team consequent wordt gehanteerd, maakt de registratie onbetrouwbaar. Extra hindernis daarbij is dat de aanvankelijke code - als alleen bekend is dat een leerling afwezig is, maar nog niet altijd wat hiervan de reden is - op den duur vervangen moet worden door de definitieve code. Ook is er de vraag hoe de registratie geïnterpreteerd moet worden aangezien elk lesuur dat een leerling te laat is als ongeoorloofd verzuim in het systeem terechtkomt, ook al betreft het een leerling die drie minuten te laat is en verder de les wel gevolgd heeft.

Tot slot is van belang op welke termijn en op welke manier er met ouders gecommuniceerd wordt over verzuim. Eén van de scholen roept ouders van leerlingen die in een half jaar tijd tien keer of meer te laat zijn gekomen op voor een gesprek met de zorgcoördinator en een leerplichtambtenaar. De reactie van de ouders bij de geobserveerde waarschuwingsgesprekken is wisselend. Een aantal ouders lijkt onvoldoende gezag te hebben over het kind en voelt zich in het gesprek gesteund door school. Anderen hebben geen gezagsprobleem, maar vinden het prettig om samen met school naar een oplossing te zoeken voor het laat komen. Er zijn echter ook enkele ouders geïrriteerd door de aanpak van school. Deze boosheid speelt bij ouders die zelf goed in staat zijn hun kind te begeleiden, maar die pas in een laat stadium iets van school gehoord hebben over het te laat komen van hun kind. In beide gevallen is de leerling een korte periode te laat gekomen, maar is dat de laatste weken niet meer voor gekomen omdat de ouders al hebben gehandeld. In deze gevallen is de procedure niet goed doorlopen en valt het waarschuwingsgesprek bij de ouders niet in goede aarde.

Ouderavonden

Een andere manier om ouders te informeren zijn de collectieve ouderavonden die de vier scholen aanbieden aan het begin van elk schooljaar. Waar rapporten, online informatie en contact bij verzuim alleen het eigen kind betreffen, zijn deze avonden bestemd voor ouders van een hele klas, of leerjaar. Tot teleurstelling van de scholen is de opkomst op deze ouderavonden niet zo hoog als gewenst. Bij school A, die de ouderavonden verplicht stelt, bezoekt zo'n driekwart van de ouders de ouderavonden die geobserveerd zijn. De mentoren vinden dat ze wel veel moeite moeten doen om deze opkomst te realiseren. Op school B bezoekt van ongeveer de helft van de leerlingen een ouder de geobserveerde ouderavond en op de scholen C en D is dit een derde. Op alle scholen is de opkomst in het eerste jaar het grootst, gevolgd door het vierde (examen-) jaar. Vooral in klas twee is de opkomst laag. Voor de mentoren lijkt het gevoel van samenwerking met en waardering door ouders samen te hangen met de opkomst op ouderavonden. De mentoren storen zich vooral aan ouders die wel een briefje invullen dat ze aanwezig zullen zijn, maar vervolgens toch niet verschijnen. Vooral als kennismaking een belangrijk doel is van de ouderavond is de beleving van de mentoren dat ouders geen belangstelling hebben:

Ik vind het vreselijk dat ouders zo ongeïnteresseerd zijn. Dat laat toch ook een beetje die ouderbetrokkenheid zien. Je wordt dan uitgenodigd voor een ouderkennismakingsavond, nou ik had er vier (...). Ja, en dan denk ik van dan staan wij er om kennis te maken met de nieuwe ouders en die ouders ook de gelegenheid te geven om kennis te maken met de nieuwe mentor en dan komt maar... (een Nederlandse onderbouwmentor, school B).

De vraag dringt zich op of de school aanwezigheid op de ouderavond verplicht moet stellen. Mentoren hebben daar moeite mee, omdat zij graag zouden zien dat ouders uit zichzelf komen. Een moeder vindt echter dat als leraren verplicht zijn les te geven en leerlingen om naar school te gaan, de school ouders best mag verplichten twee maal per jaar een ouderavond te bezoeken. Een deel van de geïnterviewde ouders vertelt overigens dat zij trouw aanwezig zijn op de ouderavonden:

Ik doe gewoon mijn best om er iedere keer te zijn. Dat moet je toch doen. Het gaat om je kind je moet het gewoon doen! Als ik het beste wil voor mijn kind (een Antilliaanse moeder van een onderbouwleerling, school D).

Maar verschillende geïnterviewde ouders zijn, hoewel ze zeggen de avonden heel belangrijk te vinden, inderdaad niet op de laatste ouderavond geweest. Regelmatig geven ouders aan dat ze de avond zijn vergeten, ze andere verplichtingen hadden, zich vergist hebben in de datum of geen oppas hebben kunnen regelen voor hun jongere kinderen. Als er oudere kinderen in het gezin zijn, is de informatie bovendien niet nieuw meer voor de ouders. Het verspreiden van de uitnodiging via de leerlingen blijkt ook een risicofactor, want deze komen niet altijd uit de tas. Ouders hebben dan ook liever dat school brieven en uitnodigingen niet aan de leerlingen mee geeft.

Enkele mentoren stellen dat ouders de informatie over wanneer de ouderavonden plaatsvinden ook uit de schoolgids of van de website kunnen halen. Een check leert echter dat op geen van de vier scholen de websites volledig bijgewerkt is. Een vader stelt voor de informatie wat toegankelijker te organiseren, bijvoorbeeld door de belangrijkste zaken op een briefje te zetten dat ouders thuis op het prikbord kunnen hangen.¹⁸

De ouderavonden blijken op school A, B en D een tweeledig doel te hebben: het informeren van de ouders over het komende schooljaar en het kennismaken tussen ouders en nieuwe mentor. De avonden beginnen op deze scholen met een collectief deel per leerjaar, waarna de ouders opsplitsen en met de mentor meegaan naar de klas. In de observaties valt op dat veelal sprake is van informatieoverdracht van school naar ouders, dat er veel overlap is in de informatie en dat de informatie niet altijd is geactualiseerd. Zeker van ouders die moeite hebben met de taal, lijken de bijeenkomsten veel te vragen. Deze ouders zuchten, gaan onrustig schuiven en vertrekken soms - tot grote ergernis van de mentoren - voordat

¹⁸ Dit voorstel heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van de informatiekaart als voorbeeldinterventie (zie hoofdstuk 5).

de bijeenkomst is afgerond. De kennismaking blijkt veelal in de marges van de avond plaats te vinden. Bij binnenkomst in de klas krijgt elke ouder een hand en na afloop van de avond staan de ouders regelmatig in de rij om een persoonlijk woord met de mentor te wisselen. Een lage opkomst maakt de rij bij de mentor korter en is daarmee eigenlijk een voordeel voor de ouders, die juist dit deel van de avond van belang lijken te vinden.

School C legt bij de ouderavond de nadruk op slechts één doel. In de bovenbouw is informatieverstrekking over het examen en in de onderbouw is de kennismaking van ouders met de mentor het belangrijkste doel. Bij deze kennismaking is geen collectief deel van de avond en laat de agenda bewust meer ruimte voor kennismaking en uitwisseling, ook tussen ouders onderling. De onervaren mentor in de geobserveerde klas kan niet alle informatieve vragen van ouders goed beantwoorden, maar breekt wel het ijs door oprecht op te merken: *'Ik wil even zeggen dat ik het zo'n leuke klas vind, met van die lieve kinderen. Niet om te slijmen hoor'*.

De vier scholen doen bij de ouderavonden hun best de ouders hartelijk te verwelkomen: de vertegenwoordigers van de school schudden de ouders bij binnenkomst de hand, ouders krijgen koffie aangeboden en een aantal keer valt op dat het personeel extra netjes is gekleed. Toch gaat dit welkom de ene school beter af dan de andere. Zo gebeurt het op een aantal scholen dat de post bij de voordeur regelmatig even onbemand is, waardoor ouders, onbedoeld, binnen komen zonder welkom geheten te worden. Op één school blijft het schoolhek tot vlak voor aanvang gesloten, wat een vader de opmerking ontlokt dat hij wel een kopje koffie verwacht had. De al eerder genoemde onduidelijkheid over aanvangstijden van de bijeenkomsten leidt bovendien tot een ongemakkelijk gevoel bij ouders die daardoor ongewild te laat binnen komen. Het is opvallend dat ouders op de vier scholen de hele avond hun jas aan houden, wat het gevoel geeft dat ze elk moment weer op kunnen stappen.

Het valt bij het observeren op dat veel ouders niemand kennen in de school. Sommige ouders nemen hun kind mee naar ouderavonden, wat vooral bedoeld lijkt om niet alleen een vreemde school binnen te hoeven komen. Dit kan de betreffende leerling in een wat ongelukkige positie brengen:

Ja, dan zit je daar tussen al die ouders zo te luisteren. En meestal zie je ook je klasgenoten niet, dus dan zit je hier maar in je eentje (een Turks meisje uit de bovenbouw, school A).

Niet alleen de ouders kennen elkaar niet, ook de mentor weet bij de ouderavond meestal nog niet welke ouders bij zijn of haar klas horen. Dat leidt er soms toe dat mentoren in de lerarenkamer blijven tot de ouderavond begint. School A lost dit slim op door ouders bij binnenkomst een briefje met de naam van hun kind te laten pakken. De kleur van de briefjes is per klas verschillend. De mentor ziet zo in één oogopslag met welke ouder hij of zij kennis moet maken en de ouder weet welke andere ouders er bij de klas horen en achter welke mentor hij of zij aan moet lopen naar het lokaal. Op school A en D, die er bewust voor kiezen de mentor mee te laten gaan van jaar 1 naar 2 en van jaar 3 naar 4, is de drempel voor ouders en mentor lager als de mentor al bekend is uit een eerder jaar.

Ondersteuning bij schoolloopbaankeuzes

Schoolloopbaankeuzes zijn een belangrijk onderwerp van gesprek tussen ouders en kinderen. Ouders geven aan behoefte te hebben aan meer informatie en leerlingen onderschrijven dit. Ook mentoren menen dat ouders op dit terrein steun kunnen gebruiken, aangezien het Nederlandse onderwijssysteem ingewikkeld is. Maar de mentoren vinden het ook arbeidsintensief om de ouders meer ondersteuning te bieden. Op de vraag wat de school doet aan de begeleiding van schoolloopbaankeuzes zegt een mentor:

Naar huis toe niet zoveel. We doen met de leerlingen zoveel mogelijk. Op zich zou het voor sommige ouders ook wel leuk zijn om dat te zien. Maar ja, ga dat maar weer eens organiseren in die school. Ik bedoel er is al zo veel te organiseren en zo veel te doen. Ik bedoel je wilt ze wel hun tijd gunnen. (...) We gaan niet ook de ouders nog eens een keer informatie geven of zoiets (een Nederlandse onderbouwmentor, school D).

De scholen verschillen in de mate waarin ouders betrokken worden bij de schoolloopbaankeuzes van hun kinderen. Na lang aarzelen heeft school D besloten geen informatieavond te bieden, maar ouders de gelegenheid te geven een afspraak met de decaan te maken. Dit is echter pas op het laatste moment aan de ouders doorgegeven en er wordt weinig gebruik van gemaakt. School A investeert in het aanbieden van een mbo-markt waarop veertien Rotterdamse mbo-instellingen zich presenteren en waar een grote opkomst van ouders en leerlingen is. Bij de observatie van de mbo-markt is duidelijk dat de mentoren zich actief inzetten om ouders en leerlingen te begeleiden in hun zoektocht naar de juiste vervolgopleiding. School B biedt een informatieavond over de sectorkeuze. De informatiedichtheid op deze avond is groot, wat een moeder de volgende uitspraak ontlokt:

Ik ben op school geweest, zoveel informatie gegeven. Op het gegeven moment zei ik 'het past niet meer'. Er werden heel snel dingen verteld. Ik heb het idee dat de school vergeet dat je als ouder meer tijd nodig hebt om het te volgen. Je kan altijd vragen stellen, maar dat vond ik ingewikkeld (een Kaapverdise moeder van een bovenbouwleerling, school B).

Themabijeenkomsten

Een andere manier om ouders te ondersteunen, is het bieden van themabijeenkomsten. Drie van de vier scholen bieden met enige regelmaat themabijeenkomsten of moederochtenden aan. Het betreft thema's als 'veiligheid in en om de school', 'seksualiteit', 'gezond eten' en 'loverboys'. De bijeenkomsten worden veelal verzorgd door oudercontactpersonen van verschillende etnische achtergronden, die naast de inhoudelijke informatie ook taalondersteuning bieden aan de ouders. De bijeenkomsten zijn meer interactief dan de ouderavonden en verlopen geanimeerd. Het lukt de contactpersonen goed de dialoog met de ouders aan te gaan. De ouders die de weg naar deze bijeenkomst gevonden hebben, zijn positief:

Die themabijeenkomsten zijn heel goed voor mij. (...) Meer weten over school, kennis over opvoeding. Ik vind het heel belangrijk. Sommige vrouwen die ook kinderen hier op school hebben

die niet komen, spreek ik aan en dan zeg ik: 'het is echt belangrijk. Het is maar één keer in de zoveel tijd, maar dat moet je je kind gunnen'. Ik heb het heel druk met mijn kinderen, maar ik laat alles en dan kom ik (een Marokkaanse moeder van een onderbouwleerling, school C).

Andere geïnterviewde ouders geven aan geen behoefte te hebben aan themabijeenkomsten. Twee leerlingen zeggen daar over:

Ja, zoals die thema-avonden. De meeste ouders komen niet, omdat het niet interessant is. Ze vinden het maar onnodig. (...) Bijvoorbeeld een bijeenkomst over de puber; mijn moeder heeft mij toch en mijn broer? Ze weet die dingen al (een Marokkaans en een Turks meisje uit de onderbouw, school B).

Op school A en C zijn de mentoren zeer te spreken over de themabijeenkomsten. Op school B is men nog wat afwachtend. De oudercontactpersonen zijn hier nieuw, hebben hun plek nog niet helemaal gevonden en spelen (nog) geen rol in de themabijeenkomsten. School D heeft al langere tijd een vacature voor oudercontactpersoon en biedt daarom in het jaar van onderzoek deze activiteit niet aan. Verschillende mentoren van deze school laten weten het jammer te vinden dat er daardoor nu ook geen thema-avonden zijn. De themabijeenkomsten staan op de jaarkalender en daarnaast bellen de oudercontactpersonen van te voren nog veel ouders op om hen over de drempel te krijgen. Hoewel meerdere geïnterviewde ouders aangeven niet op de hoogte te zijn van de themabijeenkomsten, zijn de geobserveerde activiteiten goed bezocht. In vergelijking met de opkomst bij ouderavonden betreft het omgekeerd per klas echter wel een kleinere groep ouders.

Taalbeheersing en steun vanuit de familie

Hoewel veel van de in het onderzoek betrokken ouders een opleiding gevolgd hebben in Nederland en de taal goed beheersen, is er ook een groep ouders die de taal onvoldoende spreekt. Dit verhindert in een aantal gevallen dat ouders naar school komen of bemoeilijkt de diepgang van het contact. Zo vertelt een moeder, met hulp van een tolk, dat ze erg boos is op de school omdat haar zoon een grote portie strafwerk heeft gekregen, maar dat ze vanwege haar beperkte taalbeheersing hierover geen contact durft te zoeken met school. Een moeder van een groot gezin, die al dertig jaar in Nederland woont, durfde bij geen enkele school ooit verder te komen dan het schoolplein. In het interview bij deze moeder thuis, wordt met behulp van de meegekomen tolk duidelijk dat de ouders en jongste kinderen in dit gezin elkaar inmiddels niet meer verstaan. De kinderen zijn het dialect verleerd dat de ouders spreken en de ouders spreken geen Nederlands en leven geïsoleerd van de wereld om hen heen. Een mentor vertelt dat ze met een oudercontactpersoon op huisbezoek is gegaan bij een ouder met wie het haar niet is gelukt op een andere wijze contact te leggen:

Die moeder sprak heel weinig Nederlands. Dat ze het gewoon niet durfde om naar school toe te komen. De drempel was voor haar te hoog, omdat de taal zo slecht was, de Nederlandse

taal. Dus die vond het wel heel fijn dat we iemand hadden meegenomen om te tolken. (...) Sindsdien ging het wel wat beter. Dat is wel niet helemaal wat je wilt hebben, maar het contact was er wel (een Marokkaanse onderbouwmentor, school C).

Zowel ouders en mentoren proberen de taalbarrière te overbruggen: zo neemt een moeder bij een rapportgesprek haar buurvrouw mee en vergezellen oudere broers of zussen meermaals hun ouders om te tolken. Een mentor schakelt bereidwillig over in Engels en een ander probeert in het Spaans te communiceren, helaas bij een Portugees sprekende ouder. Oudercontactpersonen bieden in een aantal van deze situaties taalondersteuning, waardoor een gesprek toch mogelijk is en de leerling niet hoeft te vertalen.

Het hebben van kleine kinderen thuis, taalproblemen of gebrek aan zicht op het Nederlandse onderwijssysteem maakt dat broers en zussen en soms een buurvrouw, oom, tante of oma de honneurs waarnemen voor de ouders. Zo wil een Turkse jonge man graag aan het interview deelnemen om zijn verantwoordelijkheid naar zijn jongere broer te demonstreren:

Ik vertegenwoordig mijn broertje in alle omstandigheden. Ik vind het goed dat mijn broertje vertegenwoordigd wordt door wie dan ook, dat er iemand achter hem staat. En zoals in dit soort gevallen, dat er iemand kan komen opdagen (een Turkse oudere broer van een bovenbouwleerling, school A).

Hoewel de oplossing in meerdere gevallen uit nood geboren is, valt de harmonie op waarin binnen veel gezinnen wordt samengewerkt om de school tegemoet te treden. Toch hebben de meeste mentoren het liefst dat een ouder verschijnt. Anderen zijn van mening dat als het met de ouder echt niet werkt je meer opschiet met een aanspreekbare, volwassen broer of zus. Een Turkse mentor vindt vanuit haar eigen ervaring de taalbarrière echter geen excuus voor ouders om niet zelf naar de school van hun kinderen te komen:

Mijn moeder sprak geen Nederlands, echt geen Nederlands. Dus wat deed ze? Ze zorgde ervoor dat ze bij iedere {ouder-} avond aanwezig was met iemand die wel Nederlands sprak. Die mogelijkheid hebben zij ook, begrijp je? Dus ik vind het zelf passief, dat die ouders zeggen: 'ja, ik spreek toch geen Nederlands, dus ik ga niet'. Dan laat je je kind ook zien; als je ergens niet goed in ben, laat je het gewoon zo zitten (een Turkse bovenbouwmentor, school C).

Samenvattend valt bij de betrokkenheid van ouders bij school op dat ouders in grote meerderheid naar school komen voor individuele gesprekken als zij een duidelijke uitnodiging ontvangen vanuit school. Het is lastig voor sommige ouders zichzelf aan te melden voor het gesprek, zeker als het kind dit ontmoedigt. Niet alle mentoren weten goed raad met een gesprek als er vanuit school geen zorgen te melden zijn. De aanwezigheid bij ouder- en informatieavonden ligt een stuk lager. Mentoren zijn teleurgesteld als ouders niet van de gelegenheid gebruik maken om kennis te maken. De bijeenkomsten lijken zich echter niet

zo goed te lenen voor kennismaking. Met uitzondering van de themabijeenkomsten zijn de bijeenkomsten veelal eenrichtingverkeer vanuit school. Zeker voor ouders die de taal niet goed beheersen is de informatie op collectieve ouderavonden moeilijk te begrijpen. Door een gebrek aan interactie is de avond vooral voor deze ouders lang. Familieleden kunnen ouders ondersteunen, maar de mentoren zijn hier niet allemaal voorstander van. Het valt op dat de themabijeenkomsten veelal gaan over opvoedkundige onderwerpen en niet over de invulling van onderwijsondersteunend gedrag.

Het lukt de mentoren wisselend om alle partijen in een gesprek aan het woord te laten en ruimte te geven aan ieders perspectief. De meeste mentoren vullen zelf het leeuwendeel van de spreektijd. Ouders zijn blij als school contact opneemt als hun kind ontbreekt, maar niet alle ouders zijn telefonisch goed bereikbaar. Gebrek aan beltegoed weerhoudt sommige ouders ervan hun kind bijtijds ziek te melden en ouders nemen de telefoon niet op als ze het nummer niet herkennen. Dit beperkte gebruik van de telefoon door ouders uit armoede of uit zelfgekozen 'selectieve bereikbaarheid' om de privésfeer af te schermen (Engbersen, 1990) valt ook in de nabelronde van dit onderzoek op.

Over de aanwezigheid van leerlingen bij rapportgesprekken en ouderavonden is niet altijd nagedacht en trekken de mentoren niet altijd één lijn. Zowel leerlingen als ouders geven er de voorkeur aan dat de leerling aanwezig is bij gesprekken. Ouders en leerlingen zouden graag willen dat school de ouders meer betreft bij schoolloopbaankeuzes en er is meer contact met ouders in de onderbouw dan in de bovenbouw.

Tot slot lijken organisatorische aspecten in het contact tussen ouders en school niet altijd in orde, waardoor het contact tussen ouders en school bemoeilijkt wordt.

4. De betrokkenheid van school bij de ouders

Aangezien onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis relevant is voor schoolsucces, is het van belang dat scholen dit gedrag kunnen ondersteunen en op de hoogte zijn van de thuissituatie van de leerlingen. De vraag is welke informatie de school nodig heeft over de achtergrond van de leerling, welke moeite de school doet om zich hierover te informeren en wat de reactie van ouders, leerlingen en mentoren is. Dit is aan de orde gesteld in interviewvraag 3.

Op de scholen die niet standaard alle ouders uitnodigen voor het rapportgesprek geven meerdere leerlingen aan dat hun ouders en mentor elkaar op het moment van het interview (tussen de herfst- en de kerstvakantie) nog nooit ontmoet hebben. Mentoren blijken regelmatig weinig te weten over de achtergrond en gezinssamenstelling van de leerling en de ontwikkeling, ambities en begeleiding van het kind thuis komt zelden ter sprake.

Ook ouders van leerlingen die op school in de problemen zijn gekomen, geven aan dat school weinig weet van thuis. Een moeder van wie de zoon als gevolg van de huiselijke situatie veel verzuimt, heeft door omstandigheden niet het huisbezoek gehad dat op deze school gebruikelijk is. School is niet op de hoogte van de problematiek van dit gezin en de moeder ervaart school en thuis als twee gescheiden werelden:

Maar hun wisten ook niet wat we hebben meegemaakt, onze situatie. {Dat is een} beetje, nou niet mijn schuld, maar ik vertel ook niet zomaar mijn verhaal (...). Daar is andere wereld en thuis is een andere wereld (een Turkse moeder van een bovenbouwleerling, school A).

De school kan investeren in het leren kennen van de thuissituatie van leerlingen door een huisbezoek af te leggen. Op scholen A en B leggen de mentoren standaard bij alle leerlingen van de eerste klas aan het begin van het schooljaar een huisbezoek af. Op scholen C en D zijn geen reguliere huisbezoeken door de mentoren. De mening over de huisbezoeken zijn verdeeld. Leerlingen die een huisbezoek hebben gehad in de eerste klas zijn daar veelal goed over te spreken. Zo zegt een meisje:

Ja, bij mij was het ook leuk. Het geeft jezelf moed weer van; 'hé, er geeft echt iemand om mij en er wil echt iemand dat mijn toekomst mooi is' (een Nederlands meisje uit de onderbouw, school B).

Hoewel er zeker leerlingen zijn die een huisbezoek prettig zouden vinden op de scholen waar een huisbezoek niet standaard wordt aangeboden, staan vooral de jongens hier argwanend tegenover. Sommige leerlingen zijn bang dat de mentor thuis komt om te bespreken wat zij niet goed hebben gedaan of ervaren een huisbezoek als een aantasting van de privacy, of controle vanuit school:

Waarom wel, omdat het persoonlijk is misschien? En hoe m'n vader met mij omgaat? Nou die gaat heel goed met mij om. Dus ze hoeven niets verder te weten. Hij hoeft toch niet naar je huis te komen? Hij kan toch bellen met mijn vader, of praten hier op school? (een Turkse jongen uit de bovenbouw, school C).

Ouders die ervaring hebben met een huisbezoek zijn over het algemeen positief. Deze ouders wisten bij de inschrijving al van het huisbezoek en vinden deze aandacht voor hun kind belangrijk. Een moeder vertelt dat ze door het huisbezoek meer is gaan begrijpen van de verhalen waar haar zoon mee thuis komt. Anderen melden dat ze het bezoek ervaren als interesse en 'een warm hart' voor het kind en vinden het fijn persoonlijk contact te hebben met de mentor. De ouders waarderen de belangstelling vanuit de school:

Daarmee maak je de link tussen de thuissituatie en de schoolsituatie. Vanuit school zeg je gewoon van; 'joh, we zijn ook geïnteresseerd in wat er thuis gebeurt'. Het laat zien dat ze betrokken zijn zeg maar. (...) mocht er iets gebeuren dan heb je die persoon toch al eens ontmoet. Dan is het makkelijker om even aan te geven van joh 'dit en dit is er aan de hand' (een Nederlands ouderpaar van een bovenbouwleerling, school B).

Het is toch wel fijn dat een docent de moeite neemt om samen ervoor te zorgen dat je kind goed blijft functioneren en dat alles goed blijft gaan (een Marokkaanse oudere zus van een onderbouwleerling, school A).

Ouders nemen na het huisbezoek makkelijker contact op met de mentor, omdat ze zich vertrouwd voelen. Mentoren geven aan dat ouders bij wie zij op bezoek zijn geweest naar hen terug blijven komen, ook als hun kinderen allang niet meer in hun klas zitten. En ook ouders laten blijken dat een mentor heel vertrouwd kan worden. Als gevraagd wordt naar het contact met de mentor in de nieuwe klas zegt een moeder:

Niet als meneer X, hè. Meneer X was, zeg maar (...) een soort van de familie (een Turkse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Op de scholen A, B en C leggen de oudercontactpersonen incidenteel huisbezoeken af als er reden is voor zorg of als het niet lukt contact met de ouders te leggen vanuit school. Een vader die een dergelijk huisbezoek heeft gehad, is hier tevreden over, maar vindt een gesprek met de mentor waardevoller, omdat deze zijn zoon kent.

Bij ouders waarbij de mentor niet op huisbezoek komt zijn de meningen verdeeld over de wenselijkheid daarvan. De meeste ouders hebben geen bezwaar tegen een huisbezoek en een aantal ouders geven aan het juist prettig te vinden als de mentor wel zou komen. Eén moeder snijdt het onderwerp huisbezoeken al aan voor het in het interview aan bod komt omdat ze zo graag wil dat de mentor bij haar thuis komt praten over haar zoon. Maar er zijn ook ouders die bezwaar hebben tegen een gesprek bij hen thuis, omdat zij bang zijn voor controle vanuit school of liever enige afstand bewaren:

Ja, ik kies voor de professionele setting. Want is het terzake dat je het thuis zou moeten doen? En ik denk dat een professionele setting gewoon een meerwaarde heeft, want kijk ik ga ook niet bij de leraar thuis op de koffie toch? Nee, even andersom dat is precies hetzelfde. Dat is ook raar. Voor deze mensen is het werk dus laten we het dan ook professioneel houden en in deze situaties is de thuissituatie niet van belang (een Nederlandse vader van een onderbouwleerling, school D).

De mentoren die de huisbezoeken uitvoeren geven aan dat het hen gaat om het ontmoeten van ouder en kind in de thuissituatie, en dat controle zeker niet de opzet is. De mentoren ervaren dat ze, doordat ze de thuissituatie van de leerling leren kennen meer begrip hebben voor de leerling en zich beter in staat voelen de leerling te begeleiden. Sommige mentoren zijn van mening dat het huisbezoek meer van belang is voor hun eigen beeld en voor de begeleiding die zij de leerlingen kunnen bieden, dan voor de ouders:

Ik ging er altijd niet naar toe voor die ouders, nou ja ook voor die ouders, maar meer voor mezelf om een goed beeld te krijgen, om het hele plaatje compleet te krijgen. Dat als een kind een bepaald iets doet, om dan meer begrip te krijgen, meer een beeld te hebben van de achtergrond daarvan. (...) Daar ga ik eigenlijk voor, om te kijken van: hoe kan je het kind het beste plaatsen om hem goed te kunnen begeleiden (een Nederlandse onderbouwmentor, school B).

Op school A en B zijn de mentoren het met elkaar eens dat de huisbezoeken een zin- nige investering zijn en dat de gesprekken bedoeld zijn om meer over de achtergrond van de leerling te weten te komen en een samenwerkingsrelatie met ouders aan te gaan. Op school C en D is men echter niet overtuigd van de bijdrage die huisbezoeken kunnen leveren. De tijdsinvestering, de twijfel aan het nut er van, het gevoel niet welkom te zijn, het gebrek aan binding met leerlingen in het voortgezet onderwijs en de angst om 's avonds door achterstandsbuurten te moeten lopen, dragen bij aan dit gebrek aan enthousiasme. Mentoren vertellen over huisbezoeken die ze in het verleden uitvoerden:

Dus dan kwam ik in een Hindoestaans gezin en huppettee in een Turks en dan een Marok- kaans {gezin}. Elke keer een cultuurschok {...} een wereldreis {...}. En dan weer 27 stukken baklava of 48 kopjes thee (een Nederlandse en een Marokkaanse onderbouwmentor, school C en een Nederlandse bovenbouwmentor, school D).

Op school D lopen in de bovenbouw de meningen sterk uiteen. Een mentor heeft veel har- telijkheid ervaren bij de leerlingen thuis en overweegt de huisbezoeken weer op te pakken. Hij is er van overtuigd dat de leerlingen in de rij zullen staan om een afspraak te maken. Zijn collega heeft in het verleden eveneens huisbezoeken uitgevoerd en voelt juist weerzin bij het idee ouders thuis te moeten bezoeken:

Verschrikkelijk. Ik vind dat verschrikkelijk om in de avonduren bij mensen thuis in hun we- relld binnen te dringen die dikwijls ook niet op je zitten te wachten (...) Ik vond het vreselijk (een Nederlandse bovenbouwmentor, school D).

Een andere discussie is of het terecht is dat de school interesse in de thuissituatie zou moeten hebben. Ook hier lopen de meningen sterk uiteen. Waar de ene mentor vindt dat ouders naar school moeten komen om informatie te halen, pleit de ander ervoor je als school juist veel bewuster te worden van de wereld waarin de leerlingen leven:

Ik zou niet eens op huisbezoek gaan, al was het verplicht, nee ik vind het eigenlijk een bela- chelijk iets (...) Wat ga ik daar nou doen? Ik vind het belangrijk als die ouders hier op school komen (...), want als docent heb je een boodschap en die ouder komt om die boodschap te halen (een Nederlandse bovenbouwmentor, school D).

Dat komt omdat ze pas bestaan zodra ze in ons zichtveld zijn gekomen. Die leerling die be- staat daarvoor niet, omdat we niet weten van hun bestaan daar buiten. Op het moment dat ze in de buurt van de school komen dan worden ze zichtbaar en als ze dan weer weg gaan dan worden ze weer onzichtbaar. Voor ons bestaan ze dan niet meer in wezen, als je niet weet wat die thuissituatie is, als je de ouders niet kent. Wij maken onze wereld met die leerlingen met die {huisbezoeken} natuurlijk veel groter (...) En dat is natuurlijk een groot verschil als je zo weinig contactmomenten hebt met thuis, als je niet weet waar die leerlingen mee bezig

zijn, alleen maar cijfermatig naar zo'n leerling gaat kijken (...) Ja, dan sla je de plank zo mis (een Nederlandse onderbouwmentor, school A).

Op de beide scholen waar een huisbezoek in het eerste jaar standaard is, is aan de respondenten gevraagd of een herhaling van een huisbezoek in een later jaar wenselijk zou zijn. Hoewel de mentoren de tijdsinvestering voor een tweede huisbezoek groot vinden, zijn de meeste bovenbouw-mentoren positief over deze gedachte. De ervaring is dat het beeld dat een huisbezoek oplevert slecht over te dragen is aan een volgende mentor en bovendien kan in de tussenliggende jaren veel veranderd zijn in de thuissituatie. De onderbouwmentoren gunnen de leerlingen en hun collega's in de bovenbouw het begrip wat een huisbezoek oplevert. Als de ouders gevraagd wordt of ze ook de nieuwe mentor thuis willen ontvangen, is de eerste reactie dat de mentor welkom is. Ouders concluderen echter dat een huisbezoek in de bovenbouw minder toegevoegde waarde heeft dan in de eerste klas. In de hogere leerjaren zijn kinderen en ouders al gewend aan en gekend op school. Ook de leerlingen hebben in de hogere leerjaren over het algemeen minder behoefte aan een huisbezoek.

Samenvattend lijkt het huisbezoek een goede manier om de achtergrond van de leerling te leren kennen. De meningen over de huisbezoeken zijn echter erg verdeeld. Zowel mentoren, ouders als leerlingen op de beide scholen die gewend zijn bij alle eerste klassers een bezoek af te leggen, zijn hier positief over. Ouders en leerlingen ervaren het als interesse van school en zeggen makkelijker contact met de mentor op te nemen na een huisbezoek en de mentoren zeggen de leerling beter te begrijpen. Op de andere scholen zijn er echter ook mentoren die het huisbezoek ervaren als het opdringen van school aan ouders. Hoewel de meeste ouders ook hier wel open staan voor een huisbezoek, zijn er ook ouders die dit absoluut niet willen. Ook is er vooral bij de jongens weerstand op de scholen waar huisbezoeken geen gebruik zijn.

5. Samenwerking tussen ouders en school

De laatste vraag in het interview is hoe ouders en mentoren de samenwerking ervaren in de begeleiding van het kind en hoe de leerlingen hier zelf tegenaan kijken. Naast informatie uit de groepsinterviews, komen vooral in deze paragraaf de individuele interviews aan bod met ouders van leerlingen die extra risico lopen op schooluitval.

Samenwerking en contact

Veel ouders zijn positief over de samenwerking met school. Hoewel er verschil is tussen de waardering voor de ene of de andere mentor hebben ouders over het algemeen het gevoel dat hun kinderen in goede handen zijn. Een moeder zegt 'we voeden samen op'. Ouders waarderen het als school moeite doet om contact te onderhouden en de afspraken met ouders zodanig formuleren dat ouders dit als een duidelijke uitnodiging ervaren om ook tussendoor zelf contact op te mogen nemen:

Ik vind dat de school d'r eigen heel erg inzet om het contact naar ouders toe zelf die stap te maken. En niet om de ouders af te laten hangen van: 'Nou, als je wat wil weten dan kom je maar naar ons toe.' Ik vind dat ze hun best daarvoor doen (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Een vader die te weinig contact ervaart met school zegt hierover:

Er is maar heel weinig contact met de mentor en de leraren. Alleen tijdens de rapportavonden, maar die komen er nu pas aan (...). Als je geen contact hebt met school dan weet je ook niet of het goed gaat op school. Je ziet alleen het rapport en verder heb je geen contact. Als je telkens contact hebt met de school en je bespreekt sommige dingen, wat niet goed gaat, dan kan je herstellen (een Pakistaanse vader van een bovenbouwleerling, school C).

De mentoren geven aan graag een open deur te hebben en hoewel ze ook kritiek hebben, ervaren de mentoren over het algemeen dat ze dezelfde kant op werken als de ouders, dat ouders graag willen dat het goed gaat met hun kind en dat ze daartoe samen willen werken met de school. Als het school lukt een goede band op te bouwen met de ouders ontstaat er een situatie dat ouders en school als bondgenoten samenwerken in het belang van de leerling, is de ervaring van een mentor:

Dat merk je op ouderavonden ook, dat is echt het idee van als ik er thuis op let en u let er op school op dan sturen we dat kind samen de goede kant op (een Nederlandse bovenbouwmentor, school D).

Goed en slecht nieuws

Opvallend veel leerlingen geven echter aan dat het contact tussen school en thuis ongunstig voor hen uitpakt. De leerlingen willen daarom niet altijd dat er contact is tussen hun mentor en hun ouders:

Bijvoorbeeld je bent eigenlijk heel lief, maar elke dag komt er een samenvatting van de stoute dingen die je hebt gedaan. Terwijl je ook een hele lijst hebt met wat je allemaal goed hebt gedaan. Dan krijgen ze alleen die kleine lijst te horen en niet die grote met goede dingen (een Nederlandse jongen uit de bovenbouw, school B).

Ouders bevestigen dit beeld door aan te geven dat school hen niet snel belt als er iets goeds te melden is over hun kind. Een moeder schetst haar reactie toen de school haar belde om haar te vragen aan het interview mee te werken:

Vandaag werd er gebeld over deze afspraak. Ik schrik. Ik roep mijn zoon van 'wat heb jij gedaan?' Hij zegt 'nee, ik heb niks gedaan' (een Kaapverdise moeder van een bovenbouwleerling, school A).

De verrassing is groot als contact met school een andere boodschap blijkt te hebben. Zo vertelt een moeder van een dochter met wie het een tijdje niet goed ging blij dat haar dochter zich bij de onderdirecteur moest melden, nu eens niet om een standje, maar om een compliment in ontvangst te nemen. Een vader vindt het 'prettig vreemd' als de mentor naar huis belt om te informeren naar zijn zoon die ziek thuis zit.

Samenwerking tussen ouders en school als er problemen zijn

Natuurlijk zijn er ook situaties waarin de ouders het niet met school eens zijn. Bijvoorbeeld als de school in hun ogen te streng optreedt tegen een kind dat maar een minuut te laat komt, of te veel strafwerk krijgt in de ogen van de ouders. Voor ouders is het een lastige keuze deze kritiek al dan niet te uiten. Sommige ouders stappen naar school om erover te praten. Soms is een dergelijk incident dan tevens het eerste contact dat een ouder met school heeft. De leerlingen zijn er niet altijd blij mee als hun ouders het op school voor hen opnemen en de ouders delen de angst dat hun kritiek zijn weerslag zal hebben op hun kinderen en zijn terughoudend. Hoewel een mentor stelt dat ouders altijd 'honderd procent vierkant' achter school moeten staan, kiezen deze ouders voor de strategie zich niet volledig uit te spreken naar school:

Als ik dat doe krijg ik {krijgt mijn zoon} mindere cijfers of zo. Ik probeer altijd een beetje te slijmen. Ik moet slijmen, dat helpt soms (een Turkse vader van een bovenbouwleerling, school A).

De samenwerking tussen ouders en school wordt pas echt op de proef gesteld als er structurele problemen met de leerling zijn. De kunst is om ook dan naast elkaar te blijven staan. Eén van de moeders uit de inleiding schetst hoe ze zich opgejaagd voelde toen de school steeds weer belde met klachten over haar dochter en hoe de situatie ingreep op haar gezinsleven:

En iedere keer werd ik telefonisch benaderd (...). Ik werd dus ook angstig iedere keer als ik op scherm zag dat {school B} me belde. Ik dacht dan er is weer slecht nieuws. Dat voel je gewoon, want voor goed nieuws bellen ze niet, ja stel je voor dan blijven ze bellen.... Dat zie je gewoon op het rapport. Maar als het fout gaat word je gewoon echt gebeld. (...) Ik wist echt niet meer wat ik moest doen. De laatste keer dat ik moest komen, ik werd weer geroepen. Ze had een propje gegooid naar de docent en ze zeiden 'dit is heel ernstig, dit kan de laatste keer zijn'. Na twee uur werd ik weer opgebeld en toen zat het me helemaal tot hier (...) Ik heb {thuis} de pan op de grond gegooid en gezegd dat 'ik het niet meer leuk vind om te koken voor jou. Ik moet alles doen. Wat verwacht ik van jou? Dat je het goed doet op school!' (een Turkse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Ook een vader schetst hoe hij op zijn zoon inpraat en hoe de situatie rond zijn zoon van invloed is op het hele gezin:

Er zijn veel problemen, alleen maar problemen, iedere keer wat. Hij wordt helemaal gek, hij eet kauwgom in de klas, alleen maar problemen. Die jongen wordt helemaal gek. Hij is bijna psychisch geworden. Iedere dag kom ik praten met de juffrouw. {Ik zeg tegen mijn zoon} 'Je moet het rustig doen (...) je moet dit niet doen, dat niet doen'. Je vergeet de rest van het gezin. Ik praat veel te veel alleen met hem, de anderen vergeet ik maar (een Marokkaanse vader van een bovenbouwleerling, school A).

Deze vader vertelt hoe graag hij van school zou horen als zijn zoon wel iets goed heeft gedaan. Hij zegt dat niet alleen zijn zoon, maar ook het gezin 'er aan kapot gaat' om steeds een slechte boodschap van school te krijgen. De overdaad aan slecht nieuws over hun kind kan maken dat ouders genoeg hebben van het contact met school. Zo vertelt de andere in de inleiding geciteerde moeder:

[school Y] belde mij elke keer met 'uw dochter heeft tegen mij gescholden vandaag, dat kan niet hoor, wilt u vanavond even met uw dochter spreken'. Ik heb misschien drie, vier keer per week zo'n telefoontje gekregen. Op het gegeven moment dacht ik een keertje - ik ben een heel rustig persoon - heb ik echt een keertje door de telefoon gezegd: 'hou nu op, genoeg! Ik wil geen telefoontje meer van [school Y]'. Ik heb zo gereageerd, ik was het echt zat, jullie hebben het verdiend, dit is geen gesprek' (een Turkse moeder van een bovenbouwleerling, school D, in reactie op een school buiten Rotterdam).

Juist als het niet goed gaat met een leerling ervaren ouders soms problemen met de bejegening vanuit school. Ouders worden in hun beleving 'op het matje' geroepen in verband met het gedrag van hun kind en voelen zich aangesproken alsof ze zelf dat lastige kind zijn:

Zij is niet vriendelijk. Ik weet zij kan boos zijn, maar ik ben een moeder weet je; niemand praat zo tegen mij (...) Arrogant, alsof ik een kind of een klein meisje ben. Maar ik ben wel geduldig hoor, ik zeg eerst niks en daarna zeg ik; 'luister, ik ben niet een leerling van jou, niet een klein meisje weet je. Je praat zo niet tegen mij' (een Turkse moeder van een bovenbouwleerling, school A).

Met goede afspraken lijkt het tij van negatief gedrag en constante klachten hierover van school naar ouders toe wel te keren:

Hij {de zorgcoördinator} heeft een soort schema gemaakt, ook voor de meesters en juffrouwen dat hun {mijn dochter} anders moesten benaderen (...) dan ging het al weer een stuk beter. Ja, gewoon niet gelijk dat gehakketak. Anders draait ze zich ook helemaal om. Maar daarvoor was het iedere keer, 'mevrouw uw dochter dit en dat', en dan dacht ik; 'jeetje, kennen jullie het zelf een keer oplossen?' (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Ouders die ervaren gewaardeerd te worden, vertellen dat ze meer het gevoel hebben de problemen rond hun kind samen met school aan te pakken. Het nieuws dat ze van school krijgen over hun kind blijft slecht, maar de bejegening voelt wel beter:

Ja er is altijd een wisselwerking geweest. En op een gegeven moment, door wat hij vertelde hoe het op school was en ik open was en kon vertellen hoe het thuis was, hebben we toch samen zeg maar het voor elkaar gekregen dat mijn dochter weer helemaal naar buiten is gekomen. (...) Dan zeg ik van ja dat is een goeie school (...). Hij {de teamleider} is gewoon een open en eerlijke man waar je een relatie mee aan kan gaan (...). Hij neemt mij serieus en ik denk als hij mij serieus neemt, dan neemt hij ook de andere ouders serieus (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling, school C).

Het nieuws was slecht om te horen, maar de benadering was goed (...) Ze zeiden ook van; 'je hebt een heel goede moeder die komt als we haar bellen, die heel hard voor je rent die je steunt, die meehelpt met je huiswerk, die zich heel erg zorgen maakt over jou. Ze vindt jouw toekomst heel belangrijk. Je moet haar heel erg waarderen, je hebt een heel goede moeder vergeet dat niet' (een Turkse moeder van een onderbouwleerling, school B).

Ook als school niet in staat is het probleem op te lossen, kunnen ouders tevreden zijn over de inzet van school. Een moeder vertelt dat haar zoon na een ziekmelding op geen enkele manier meer naar school is te krijgen en inmiddels al elf maanden thuis zit. Zij is heel tevreden over de moeite die de school (tevergeefs) heeft gedaan, maar voelt zich in de steek gelaten door de hulpverlening.

Samenvattend valt op dat hoewel de toon van de mentoren meestal vriendelijk is, het moeilijk blijkt te zijn een positieve toonzetting te handhaven als er problemen zijn met de leerling. De ervaren samenwerking tussen ouders en school wordt op de proef gesteld als zich problemen voordoen. Het vraagt veel vertrouwen van ouders om de school bij problemen te vertrouwen. De geïnterviewde ouders vertellen dat als het vertrouwen ontbreekt zij hun kind thuis straffen, maar het kind in contact met school de hand boven het hoofd houden. Ouders ervaren in een afhankelijke positie te zitten en waar school steeds een negatieve aanleiding heeft om contact te zoeken lijken ouders zich terug te trekken van school. Ouders en leerlingen zijn blij verrast als er, juist als het niet goed gaat, aandacht is voor een positief aspect. Samenwerking vereist wederzijds vertrouwen. Een vader verwoordt zijn verwachting naar school als volgt:

Alleen goed voor mijn kinderen zorgen op de tijd van de school. Ik verwacht niets anders. Alleen maar; pak de hand van mijn kinderen als ik ze afgeef (een Turkse vader van een onderbouwleerling, school D).

4.3 Bijdrage aan de beantwoording van de deelvragen

Hoe dragen de resultaten van de veldstudie bij aan de voorlopige beantwoording van de deelvragen met betrekking tot de relatie tussen ouders en school en de inhoudelijke invulling van dit contact? Hiertoe zijn de kernbegrippen en de belangrijkste boodschappen benoemd die uit de waarnemingen naar voren zijn gekomen. Het beantwoorden van de

deelvragen geeft richting aan de te ontwikkelen generieke handreiking die bedoeld is om scholen in de volgende onderzoeksronden te ondersteunen in het verbeteren van het contact met ouders. De devlvraag met betrekking tot de implementatie van verbeterd oudercontact komt aan bod als scholen met de handreiking gaan werken.

De relatie tussen ouders en school

De eerste devlvraag betreft de factoren die in het grootstedelijke vmbo bijdragen aan het verbeteren van de relatie tussen school en ouders. In tabel 4.3.1 zijn de kernbegrippen en boodschappen benoemd die in de veldstudie naar voren zijn gekomen als relevant voor de relatie tussen school en ouders.

De tweede devlvraag stelt aan de orde of het benaderen van ouders als partners bijdraagt aan de relatie tussen ouders en school. Op basis van de veldstudie lijkt het wenselijk ouders als partners te benaderen. Als ouders ervaren dat school hen waardeert, zijn zij opener naar

Tabel 4.3.1 Aandachtspunten ten aanzien van de relatie tussen ouders en school

kernbegrip	boodschap
uitnodiging	Onduidelijkheden in de (organisatie van de) uitnodiging vanuit school belemmert de aanwezigheid van ouders.
bejegening	De meeste vertegenwoordigers van scholen bejegenen de ouders vriendelijk. Als er zich problemen voordoen, kan de toonzetting in (telefoon-) gesprekken en brieven echter veranderen en ervaren ouders niet altijd dat school naast hen blijft staan.
aanwezigheid	Ouders die worden uitgenodigd voor individueel contact zijn veelal aanwezig. De opkomst bij collectief contact is lager. Hoewel themabijeenkomsten veelal goed bezocht zijn, betreft dit een kleiner percentage van de ouders.
vertrouwen	Het vraagt vertrouwen van ouders in de reactie van school om open te zijn over wat zich thuis afspeelt. Soms bestraffen ouders hun kind thuis, maar dekken zij het kind naar school toe af. Dit plaatst de ouder in een lastige positie tussen kind en school in.
het kennen van alle ouders	De mentoren ontmoeten niet alle ouders. De reden hiervan is dat ouders van kinderen waarmee geen problemen (lijken te) zijn niet op alle vier de scholen standaard uitgenodigd worden en dat niet alle ouders zichzelf aan (durven te) melden voor een gesprek.
kennismaking	Op scholen waar geen (individuele) kennismaking is, ontmoeten ouders en school elkaar soms pas als er iets niet goed gaat. Op scholen waar mentoren op huisbezoek gaan, is er een vroegtijdige kennismaking met alle ouders van eerste klassers. Vooral bij mentoren op scholen die geen huisbezoek uitvoeren is er echter weerstand tegen huisbezoeken.
wederkerigheid	Vooral school is aan het woord in het gesprek met ouders. Dit geldt (nog) meer voor collectief oudercontact (en wat minder voor de themabijeenkomsten).
aanwezigheid leerling	Scholen zijn niet altijd duidelijk in de positie van de leerling in de verschillende vormen van contact. Ouders en leerlingen hebben liever dat de leerling aanwezig is bij reguliere gesprekken die hen zelf betreffen.
vertrouwen leerling	Leerlingen maken het ouders soms moeilijk thuis betrokken te zijn bij de schoolloopbaan en in contact te treden met school. Dit doen zij vooral als zij een negatieve reactie verwachten.

school. Dit lijkt zeker te gelden voor risicosituaties. Ouders die minder vertrouwen hebben in de reactie van school zijn eerder geneigd de problemen naar school toe af te dekken en thuis in te grijpen op het gedrag van het kind. Ouders die alleen negatieve berichten over hun kind ontvangen vanuit school lijken zich van school af te keren, wat samenwerken aan een oplossing in de weg staat. Als de school een repressieve benadering kiest, is het daardoor moeilijker om in contact te komen met de ouders. Een sfeer van drang en dwang van school naar ouders toe brengt de leerling bovendien in een lastige positie tussen beide leefwerelden, waardoor de leerling (nog) minder geneigd zal zijn ouders en school met elkaar in contact te brengen. Zowel de leerling als de ouder ervaart in dat geval een loyaliteitsconflict tussen school en thuis.

Het is de vraag in hoeverre de scholen in de veldstudie in staat zijn ouders als partners tegemoet te treden. Partnerschap berust op wederzijds vertrouwen. In de veldstudie valt op dat ouders positiever zijn over de school dan school over de ouders, maar wellicht laten ouders zich tot sociaal wenselijke antwoorden verleiden, omdat zij afhankelijker zijn van de school dan andersom. Mentoren geven niet altijd blijk van vertrouwen in de betrokkenheid van ouders bij hun kind of van de kwaliteit van deze betrokkenheid. Mentoren die naast ouders blijven staan en juist ook in moeilijke omstandigheden waardering laten blijken voor de inzet van ouders, benaderen het partnerschap waarbij ouders en school samen werken om het goed te laten gaan met de leerling. Veel mentoren vinden het echter moeilijk om dit in de praktijk te brengen.

De inhoud van het contact tussen ouders en school

De inhoud van het contact betreft de invulling van het contact tussen school en ouders. De eerste deelvraag rond de inhoud van het contact tussen ouders en school is bedoeld om in kaart te brengen hoe school ouders beter kan faciliteren voor de ondersteuning van de schoolloopbaan van hun kinderen. In tabel 4.3.2 zijn de kernbegrippen en boodschappen weergegeven die de veldstudie heeft opgeleverd met betrekking tot deze inhoud.

De tweede deelvraag betreft de specifieke inhoudelijke invulling die nodig is in het contact met ouders van risicoleerlingen. De thema's die betrekking hebben op risicosituaties voor schooluitval zijn het bespreken van teleurstellingen, schoolloopbaankeuzes en verzuim. Deze thema's zijn niet sterk vertegenwoordigd op de gespreksagenda tussen school en ouders. Als de onderwerpen wel besproken worden, is dit op het moment dat er een directe aanleiding is (schoolloopbaankeuze, slechte prestaties, ongeoorloofd verzuim of ander risicogedrag van de leerling). Om niet alleen op het moment dat er een negatieve of urgente aanleiding is contact met ouders te hebben, lijkt een meer samenhangende aanpak en een bredere gespreksagenda vereist. Dat betekent dat onderwerpen als loopbaankeuzes, aan- en afwezigheid en ambities van de leerling structureel onderwerp zouden moeten zijn van het reguliere contact tussen ouders en school.

Afronding

Tot zover de bespreking van de veldstudie op de vier Rotterdamse vmbo's en de bijdrage die deze onderzoeksronde heeft opgeleverd aan de voorlopige beantwoording van de deelvragen. De resultaten van de veldstudie zijn per school samengevat en gebruikt als uitgangspunt

Tabel 4.3.2 Aandachtspunten ten aanzien van de inhoud van het contact tussen ouders en school

kernbegrip	boodschap
onderwijsondersteunend gedrag	Ouders geven aan thuis betrokken te zijn bij hun kind. De manier waarop zij hun kind (kunnen) ondersteunen komt niet vaak ter sprake in het contact met school. Als het wel ter sprake komt, wordt dit weinig concreet gemaakt. Themabijeenkomsten betreffen eerder opvoedkundige thema's dan informatie over onderwijsondersteunend gedrag.
ambities	De ambities van de ouders zijn hoog. Mentoren vinden deze ambities niet altijd realistisch. De literatuur is positief over de bijdrage van hoge verwachtingen aan schoolsucces. Het is de vraag hoe in de praktijk een goede invulling aan dit begrip gegeven kan worden.
huiswerk	Ouders vinden het soms lastig hun kinderen te helpen met huiswerk en schakelen het eigen netwerk en huiswerkbegeleiding van buiten de school in. De huiswerkbegeleiding vanuit school is (met uitzondering van school B) niet altijd duidelijk georganiseerd.
informatie	Scholen zijn geneigd veel informatie tegelijk te geven en zich daarbij niet bewust te zijn van het jargon dat zij gebruiken. Deze informatie is niet altijd begrijpelijk voor ouders. Ouders die de taal slecht beheersen vinden het lastig lang te moeten luisteren. Het geven van informatie op een collectieve ouderbijeenkomst lijkt lastig te combineren met het kennismaken met de ouders.
organisatie	Ouderavonden zijn niet altijd inhoudelijk goed voorbereid
aanleiding contact	De aanleiding voor individueel contact met ouders is veelal negatief (slechte cijfers, slecht gedrag of verzuim).
positieve feedback	Leerlingen ervaren dat er in het contact tussen ouders en school vooral aandacht is voor wat zij niet goed doen, terwijl zij zelf hun ouders het liefst vertellen wat zij wel goed doen.
interesse in achtergrond leerling	De ontwikkeling van de leerling op school is het belangrijkste gespreksonderwerp in het contact tussen ouders en school. De achtergrond, ontwikkeling en ondersteuning van de leerling thuis komt niet goed in beeld. Het huisbezoek biedt hier de meeste mogelijkheid toe. Ouders en leerlingen die de mentor op bezoek hebben gehad, ervaren dit als belangstelling van school. Mentoren die de achtergrond van de leerling kennen, geven aan meer begrip te hebben voor de leerling.
teleurstelling	Er is regelmatig sprake van teleurstelling van ouders over de resultaten of het onderwijsniveau van de leerling. Deze teleurstelling kan zorgen voor een slechte start van de leerling op de nieuwe school, maar is in veel gevallen geen onderwerp van gesprek.
schoolloopbaankeuzes	Sommige scholen betrekken ouders mondjesmaat bij de schoolloopbaankeuzes. Ouders vinden de informatie die scholen bieden ingewikkeld. Individueel contact lijkt meer mogelijkheden te bieden om ouder en leerling te begeleiden in de te maken keuze.
verzuim	Het valt op dat contact over verzuim zich beperkt tot direct bericht naar de ouders als een leerling ontbreekt en als de leerplichtregels worden overtreden. Hiermee is aan- en afwezigheid (inclusief de geoorloofde afwezigheid als grootste bron van verzuim) zelden een preventief onderwerp van gesprek tussen ouders en school.

voor de specifieke handreikingen met aanbevelingen voor verbeteringen voor de vier deelnemende scholen. In hoofdstuk 5 komt aan de orde hoe scholen aan het werk zijn gegaan met de school-specifieke handreikingen die op basis van de analyses per school zijn gemaakt. Ook zijn de school-overstijgende bevindingen uit de veldstudie nader geanalyseerd en uitgewerkt in een generieke handreiking voor het verbeteren van het contact tussen scholen in het grootstedelijke vmbo en ouders.

Hoofdstuk 5 Het ontwerpen van de generieke handreiking

‘One size doesn’t fit all!’ (Feiler & Greenhough, 2006).

Bij het afronden van de veldstudie is voor elk van de deelnemende scholen een specifieke handreiking op maat ontwikkeld waarmee deze scholen het contact met de ouders kunnen verbeteren. Deze school-specifieke handreikingen hebben bijgedragen aan het ontwikkelen van een generieke handreiking voor het verbeteren van het contact met ouders in het grootstedelijke vmbo. Dit hoofdstuk beschrijft en verantwoordt (het tot stand komen van) de testversie¹⁹ van deze generieke handreiking. Aangezien de generieke handreiking voor alle vmbo’s in de grootstedelijke context bruikbaar moet zijn, zal deze voldoende ruimte aan de professional moeten laten om een oplossing op maat te kunnen maken voor de eigen specifieke situatie. In de derde onderzoeksrunde, beschreven in hoofdstuk 6 en 7, testen meerdere scholen of de generieke handreiking daadwerkelijk bruikbaar is en kan bijdragen aan het verbeteren van het contact tussen ouders en school. Het ontwerpen van de handreiking (hoofdstuk 5) vormt daarmee de brug tussen de literatuur - en de veldstudie (hoofdstuk 2 en 4) enerzijds en de testronde (hoofdstuk 6 en 7) anderzijds.

In dit hoofdstuk zijn de verschillende stappen beschreven die zijn gezet om de generieke handreiking te ontwikkelen en te onderbouwen. De vergelijking tussen de vier school-specifieke handreikingen die op basis van de veldstudie zijn ontwikkeld, hebben geleid tot het benoemen van vier volgordelijke stadia in het verbeterproces van de scholen (paragraaf 5.1). Twee vmbo’s uit de veldstudie zijn aan de slag gegaan met het verbeteren van hun contact met ouders op basis van de school-specifieke handreikingen. Dit heeft geleid tot het uitwerken van voorbeeldinterventies voor de handreiking en heeft zicht gegeven op wat nodig is om de verbetering te kunnen implementeren (paragraaf 5.2). Uit een ‘confrontatie’ tussen literatuurstudie en veldstudie zijn zes ontwerpstellingen (veronderstelde succesfactoren) geformuleerd die de kern vormen van de handreiking (paragraaf 5.3). Tot slot is de handreiking in ontwikkeling aangescherpt door deze ter review voor te leggen aan professionals (paragraaf 5.4).

De testversie van de generieke handreiking rust op drie pijlers: 1) de succesfactoren, 2) de stadia van het verbeterproces en 3) de voorbeeldinterventies. In tekstbox 5.0 zijn deze pijlers kort weergegeven. In soortgelijke tekstboxen is in elke volgende paragraaf de inhoud van de handreiking steeds geïllustreerd met een nadere uitwerking van de één van de benoemde pijlers. Een samenvatting van de testversie van de handreiking is opgenomen in bijlage 5.0.1.

¹⁹ ‘Testen’ moet hierbij worden opgevat als het ‘uitproberen’ van de handreiking.

Tekstbox 5.0 De testversie van de generieke handreiking in een notendop

Stadia in het verbeterproces (zie tekstbox 5.1)

In de handreiking zijn aanbevelingen opgenomen die zijn geordend naar vier veronderstelde stadia in het verbeterproces: als een school de organisatie van het oudercontact op orde heeft kan de school daar vanuit werken aan een wederkerige relatie. Vanuit deze relatie zijn school en ouders beter in staat naar de inhoud van elkaars boodschap te luisteren en de aandachtspunten voor schooluitval beter te bewaken. Een goede implementatie van verbeteringen is in elk stadium voorwaardelijk.

Voorbeeldinterventies voor scholen (zie tekstbox 5.2)

In een aantal voorbeeldinterventies zijn de succesfactoren vertaald naar de praktijk in de school. Uitgewerkt zijn: een informatikaart, een kennismakingsgesprek, een voortgangsgesprek en het betrekken van ouders bij schoolloopbaankeuzes.

Succesfactoren in de betrokkenheid van ouders (zie tekstbox 5.3 t/m 5.8)

De volgende zes veronderstelde succesfactoren maken dat ouders in een grootstedelijke context makkelijker betrokken raken bij de schoolloopbaan van hun kind:

Ouders raken thuis makkelijker betrokken bij de schoolloopbaan van hun kinderen als:

1. zij weten wat van hen verwacht wordt en zij het gevoel hebben dit ook te kunnen
2. zij het idee hebben dat hun puber hun bemoeienis waardeert. De puber waardeert de bemoeienis meer naarmate hij/zij meer positieve feedback verwacht

Ouders stappen makkelijker over de drempel naar school als:

3. zij zich welkom voelen in de school
4. zij de mentor kennen en vertrouwen
5. zij de relatie met school als wederkerig ervaren
6. zij trots zijn op hun kind en perspectief zien voor de schoolloopbaan van hun kind

5.1 Een vergelijking tussen de vier school-specifieke handreikingen

Een vergelijking van de specifieke handreikingen van de vier scholen afzonderlijk heeft inzicht gegeven in de manier waarop een generieke handreiking aan zou kunnen sluiten bij scholen in verschillende stadia van ontwikkeling in het contact met ouders. Eerst komt aan bod hoe de vier school-specifieke handreikingen zijn opgebouwd. Vervolgens is een vergelijking gemaakt tussen de vier handreikingen en zijn de daaruit voortvloeiende stadia in het verbeterproces beschreven.

Op de vier scholen uit de veldstudie is nagegaan of zij zich herkennen in de inhoud van de samenvattingen van de onderzoeksresultaten op hun school en uitgewerkt in de school-specifieke handreikingen. Om verkeerd en onbegrepen zaken te verhelderen zijn de rapportages in een membercheck (Maso & Smaling, 1998) voorgelegd aan de contactpersonen en vervolgens aan een breder gezelschap in elke school. Hoewel men

de bevindingen soms confronterend vindt, herkennen de scholen zich in het geschetste beeld. De scholen waarderen de blik van buiten op hun school en zijn tevreden over de praktijkgerichtheid en bruikbaarheid van de school-specifieke handreikingen. Hoewel de scholen niet elke aanbeveling willen overnemen, blijven er op elke school voldoende voorgestelde verbeterstappen over waarvoor binnen de school een breed draagvlak bestaat.

De opbouw van de school-specifieke handreikingen

Om tot de specifieke handreiking te komen met aanbevelingen per school voor de verbetering van het contact met ouders is een vergelijking gemaakt tussen de huidige situatie van de betreffende school en de gewenste situatie. De gewenste situatie is afgeleid uit eerste aanbevelingen rond de begrippen 'relatie', 'inhoud' en 'implementatie' van oudercontact (zie de deelvragen, paragraaf 3.3).

De aanbevelingen waarop elke school een reactie heeft gekregen op het gebied van de relatie tussen ouders en school betreffen het vroegtijdig aangaan van de relatie, de uitnodigende houding naar ouders, de positieve invalshoek en toonzetting en dialoog. Ook de variatie in de ouderpopulatie en de positie van de leerling in de relatie komen hier aan de orde. Op het gebied van de inhoud van het contact is in de school-specifieke handreikingen aandacht besteed aan de verwachtingen aan ouders en de doelgerichtheid van het oudercontact. Voortschrijdend inzicht en reacties in de reviewronde (zie paragraaf 5.4) heeft in de generieke handreiking vooral ten aanzien van de inhoud van het contact tot aanzienlijke wijzigingen geleid. De tekst is zich meer gaan richten op het faciliteren van ouders in het onderwijsondersteunende gedrag thuis. Ten aanzien van de implementatie is in de school-specifieke handreikingen aandacht besteed aan de keuzes die de school maakt in de organisatie van het oudercontact, het uitdragen van één beleid vanuit school, de professionalisering van het docententeam en het faciliteren van medewerkers om taken op het gebied van oudercontact te kunnen uitvoeren. Tot slot is bij in de reactie op de implementatie aandacht besteed aan de mate waarin de verzuimadministratie optimaal is benut in de scholen.

In tabel 5.1.1 is een overzicht gegeven van de opvallendste positieve punten en aanbevelingen per school geordend naar relatie, inhoud en implementatie zoals deze in de vier school-specifieke handreikingen benoemd zijn.

Een vergelijking tussen de vier handreikingen

Om de verschillen tussen de vier school-specifieke handreikingen expliciet te maken is per school elke aanbeveling onder de kopjes relatie, inhoud en implementatie van een score voorzien (goed, matig, zwak). Er zijn onderwerpen waarop alle vier de scholen een zelfde score hebben, bijvoorbeeld bij het eenrichtingverkeer in het contact of het concretiseren van begeleiding van ouders in het onderwijsondersteunend gedrag thuis. In de mate waarin

Tabel 5.1.1 Waardering en aanbeveling per aspect van oudercontact per school

		school A	school B	school C	school D
relatie	positief	huisbezoek onderbouw	huisbezoek onderbouw	welkom aan de deur	mentor 2 jaar mee
	aanbeveling	kennismaken in de bovenbouw	individuele kennis-making alle jaren	rapportgesprek met alle ouders	jaarkalender handhaven
inhoud	positief	brede agenda rapportgesprek	huiswerkvrij		
	aanbeveling	ouders betrekken bij loopbaankeuzes	ouders preventief betrekken bij verzuim	breder agenda rapportgesprek	scheiding informatie en kennismaking
implementatie	positief	facilitering huisbezoeken	facilitering huisbezoeken	themabijeenkomsten	
	aanbeveling	toonsetting bij problemen	positie oudercontactpersoon	mentor meer als spil in contact	één beleid uitdragen

ouders en mentor persoonlijk kennis met elkaar maken of het faciliteren van de mentoren voor hun tijdbesteding in het contact met ouders verschillen de scholen van elkaar. Hoewel er per school een meer positieve dan wel meer negatieve trend te bespeuren is, scoort de ene school niet op alle onderdelen positief en de andere niet altijd negatief. Wel lijken negatieve scores op het ene domein de positieve resultaten op het andere domein soms te belemmeren. Als ouders de uitnodiging voor de bijeenkomst niet ontvangen of er onduidelijkheid is over het tijdstip van aanvang leidt dit niet tot contact, hoe vriendelijk de mentoren ook zijn. Het bellen naar ouders voor een ten onrechte vermeend verzuim draagt niet bij aan vertrouwen van ouders in school. Dit heeft consequenties voor de prioritering van de te nemen verbeterstappen.

In de concrete aanbevelingen naar de vier scholen toe lijkt het op school D allereerst van belang de organisatie van het oudercontact beter op orde te krijgen, zodat hierdoor de relatie en inhoud van het contact beter tot hun recht kunnen komen. Op school C ligt de nadruk meer op het aangaan van een relatie met alle ouders, waardoor de voortgang van alle leerlingen in beeld komt en er niet alleen contact is bij leerlingen die in negatieve zin opvallen met betrekking tot verzuim, gedrag of prestaties. Zo kunnen ook positieve aspecten de aandacht krijgen en voelen leerlingen zich niet langer een uitzondering als hun ouders voor het gesprek worden uitgenodigd. School A en B investeren door het uitvoeren van huisbezoeken zeker in de onderbouw al in een goede relatie met alle ouders. Het is zaak om de positieve, wederkerige relatie met de ouders nader uit te bouwen en door te voeren in de bovenbouw. Ook kunnen deze scholen meer aandacht besteden aan risicofactoren voor schooluitval zoals het betrekken van ouders bij verzuim en schoolloopbaankeuzes.

Vier stadia in het verbeterproces van het contact met ouders

De vergelijking tussen de vier parallelle gevalsstudies maakt duidelijk dat de vier scholen zich niet allemaal op hetzelfde punt bevinden in de ontwikkeling van het contact met ouders. De te ontwikkelen generieke handreiking zal recht moeten doen aan deze verschillen om bruikbaar te kunnen zijn voor meerdere scholen. Dit betekent dat het ontwikkelen van een standaardinterventie die alle aan de derde onderzoeksrunde deelnemende scholen op eenzelfde manier invoeren niet kan volstaan. Deze conclusie maakt de vormgeving van het verdere onderzoek er niet eenvoudiger op, maar doet wel meer recht aan de realiteit.

Er lijkt sprake te zijn van een aantal stadia in de vormgeving van het contact met ouders. Deze stadia kunnen wellicht benut worden om de handreiking zodanig te ontwikkelen dat deze bruikbaar is voor scholen die zich in verschillende fases bevinden in de ontwikkeling van het contact met ouders. De veronderstelling in het ontwerpdoel van dit onderzoek dat het in het contact met ouders gaat om inhoud, relatie en implementatie, valt met het benoemen van deze stadia nader uit te bouwen. Naar aanleiding van de veldstudie lijkt de organisatie van het oudercontact vooraf te moeten gaan aan het aangaan van een relatie. Ook lijkt het apart benoemen van de aandachtspunten rond schooluitval van belang, omdat verzuim en schoolloopbaankeuzes in het contact met ouders nog onvoldoende aan bod komen en de relatie onder druk staat bij risicogedrag van leerlingen.

Dit heeft geleid tot het uitwerken van de stadia organisatie, relatie, inhoud en aandachtspunten schooluitval. In dit stadium van het onderzoek is de veronderstelling dat deze stadia volgordelijk zijn. Implementatie van verbeterd oudercontact lijkt niet zozeer in dit rijtje thuis te horen, maar is meer voorwaardelijk voor het op gang komen van het verbeterproces. De aanbevelingen in de handreiking zijn geordend naar deze vier veronderstelde stadia in oudercontact. Er is een op de vier stadia gebaseerde quickscan ontwikkeld om de scholen die deelnemen aan de derde onderzoeksrunde te helpen bij de keuze van een te nemen verbeterstap in het contact met ouders. In tekstbox 5.1 is een korte toelichting op de vier stadia opgenomen.

5.2 Het werken met de school-specifieke handreikingen

In de bespreking van de school-specifieke handreikingen geven alle vier de scholen uit de veldstudie aan in 2010–2011 een verbetering in het contact met ouders door te willen voeren, geïnspireerd op deze handreiking. In de praktijk blijkt school B echter een langere aanlooperperiode wenselijk te vinden en valt school D af wegens een managementwisseling. School A en C hebben in schooljaar 2010–2011 de aanbevelingen uit de school-specifieke handreiking gebruikt om het contact met ouders te verbeteren. De twee scholen voeren hiermee een zogenaamde alfa-test uit in de oorspronkelijke context, waarbij de onderzoeker nauw betrokken is. Deze test moet informatie opleveren over of de handreiking (het object-ontwerp) bijdraagt aan verbetering van het contact met ouders en over wat scholen nodig hebben om het verbeterproces in gang te zetten (het procesontwerp, Van Aken, 2004). De

Tekstbox 5.1 Veronderstelde stadia in het verbeterproces van oudercontact

Stadia in oudercontact

Het verbeterproces van het contact tussen ouders en school lijkt aan een aantal stadia gebonden te zijn. Naarmate zaken in een eerder stadium beter op orde zijn, komt het contact met ouders in een later stadium beter tot zijn recht. De stadia kunnen behulpzaam zijn in de analyse waar een school prioriteit aan kan geven in het verbeterproces, of als verklaring waarom een ogenschijnlijk goede aanpak geen succes heeft, doordat zaken in een eerder stadium nog niet optimaal verlopen.

In de eerste plaats moet de basale *organisatie* van oudercontact op orde zijn. Het gaat hierbij om zaken als een heldere taakverdeling in de school, het werken met een jaarkalender, het tijdig verzenden van een uitnodiging, en een goede ontvangst van ouders.

Vervolgens kan de school werken aan een wederkerige *relatie*. Hierbij is van belang dat ouders zich uitgenodigd en welkom voelen, dat de school kiest voor een positieve invalshoek en toonzetting en dat ook mentoren in de bovenbouw een relatie aangaan met de ouders.

Als er een goede relatie is, zijn ouders en school beter in staat ook naar de *inhoud* van elkaars boodschap te luisteren. De inhoud van de agenda laat ruimte voor het bespreken van de talenten en ambities van de leerling en voor de ontwikkeling en begeleiding van de leerling zowel thuis als op school. Dit vergt naast betrokkenheid van ouders bij school, ook betrokkenheid van school bij de achtergrond van de leerling.

Een school kan in de samenwerking met ouders de *aandachtspunten rond schooluitval* meer benadrukken, als in de voorgaande stadia de basis van het oudercontact gelegd is. Hierbij is aandacht voor goed nieuws en het gedoseerd brengen van slecht nieuws naar ouders van risicoleerlingen van belang en vragen het (geoorloofd!) schoolverzuim en de schoolloopbaankeuzes om preventieve aandacht.

Een goede *implementatie* van verbeteringen in het contact met ouders is in elk stadium een voorwaarde.

ervaringen die het werken in de praktijk oplevert dragen bij aan de formulering van de generieke handreiking.

Naar aanleiding van de ervaringen met deze beide scholen zijn voorbeeldinterventies uitgewerkt die scholen op maat kunnen maken. Daarnaast heeft de test tot inzicht in het implementatieproces geleid, wat relevant is voor de organisatie van de derde onderzoeksronde waarin vijftien scholen de generieke handreiking uitproberen. De opbouw en het resultaat van de test op de scholen is eerst beschreven en vervolgens is aangegeven tot welke voorbeeldinterventies en procesinzichten dit heeft geleid.

De resultaten van de alfa-test op twee scholen

Beide scholen kiezen voor interventies die aansluiten bij de aanbevelingen in de school-specifieke handreiking. School A kiest er voor de relatie met ouders in de bovenbouw te versterken door kennismakingsgesprekken met ouders van derde klassen te voeren. In de vierde klas wil deze school investeren in het meer betrekken van ouders bij schoolloopbaankeuzes. Op school C investeert men in de relatie met alle ouders en in aandacht voor positief nieuws. Hiertoe zal één van de onderbouwteams alle ouders op school uitnodigen voor de rapportgesprekken en de ouders bij de tussenrapporten telefonisch benaderen. Waar school

C in het verleden ouders alleen vroeg een formulier te ondertekenen om de sectorkeuze van hun kind te bevestigen, organiseert de school nu ook een interactieve sectorkeuze-avond in de tweede klas die ouders en leerlingen stof geeft voor het gesprek thuis over deze keuze. De activiteiten op deze twee scholen zijn gemonitord in frequent contact met de contactpersonen en teams, participerende observatie bij de uitvoering van het vernieuwde oudercontact, registratie van de opkomstcijfers en de afname van een semi-gestructureerd interview met de betrokken mentoren na afloop van de interventie.

School A

De mentoren van de derde klassen van school A hebben met 87% van de ouders een kennismakingsgesprek gevoerd (zie tabel 5.2.1). Met de overige ouders is geen afspraak tot stand gekomen omdat deze ouders aangeven geen tijd of al voldoende contact te hebben met de mentor of komen, zonder zich af te melden, niet op de afspraak. In één klas biedt de mentor de mogelijkheid van een huisbezoek aan, waarvan driekwart van de ouders gebruik maakt. De overige ouders voeren het kennismakingsgesprek op school. De betreffende mentor heeft de indruk dat de leerlingen bepalend zijn in de keuze of het gesprek thuis of op school plaats zal vinden; waar aanvankelijk de meeste leerlingen voor een gesprek op school kozen, vragen na verloop van tijd steeds meer leerlingen of de mentor toch op huisbezoek wil komen.

Er zijn drie gesprekken (waaronder een huisbezoek) geobserveerd. Opvallend is dat het gesprek van toonzetting verandert als de mentor in de docentrol vervalt en de leerling aanspreekt op slecht gedrag of cijfers. Dit dwingt de ouders in de rol om hun kind te corrigeren of te verdedigen.

De mentoren zijn tevreden over de kennismakingsgesprekken. Het contact met ouders verloopt volgens hen vervolgens soepeler en vriendelijker en ouder en mentor staan meer op één lijn. Vooral de huisbezoeken geven een goed beeld van de achtergrond van de leerling.

Tabel 5.2.1 Opkomst interventies school A

	kennismakingsgesprekken jaar 3		opleidingenmarkt jaar 4	
klas	aantal leerlingen	aanwezig	aantal leerlingen	aanwezig
a	17	14	16	15
b	16	11	16	14
c	24	20	20	20
d	22	(16 thuis, 5 op school) 21	niet meegeteld	niet bekend
e	24	24	18	18
	103	90 = 87%	70	67 = 96%

Ook geven de mentoren aan dat zij van ouders positieve reacties op de gesprekken hebben gekregen, dit ondanks de ervaring dat sommige ouders het gesprek aanvankelijk niet zo nodig lijken te vinden. Een mentor vertelt:

Ik heb het idee dat ze het niet leuk vonden, maar als je het eenmaal gaat uitleggen en een gesprek gaat voeren en je zit in een normaal gesprek, dan zag ik ze wel kijken van 'joh dit is wel een heel leuk gesprek'. Ik denk ook dat ze denken van 'dan moet ik weer naar school komen', maar als ze eenmaal in dat gesprek zitten, lekker te babbelen, dan zie je ze achteraf wel zitten van 'dit is een leuk gesprek geweest' (een Antilliaanse bovenbouwmentor, school A).

In de vierde klassen van school A hebben de mentoren actief geprobeerd alle leerlingen met een ouder (of andere volwassen begeleider) naar een mbo-informatiemarkt te krijgen. 96% van de leerlingen uit deze klassen is met een volwassen begeleider verschenen (zie tabel 5.2.1). De mentoren schatten dat de begeleider in ongeveer driekwart van de gevallen een ouder was en in de overige gevallen een ander familielid. In de observatie valt op dat ouders blij zijn met de aanwezigheid van de mentoren op deze markt. Enkele vaders omhelzen de mentor van hun kind. De markt zelf is groot en onpersoonlijk, waardoor het voor de mentoren niet mogelijk is elke leerling en ouder daadwerkelijk te begeleiden. In de geobserveerde rapportgesprekken in de vierde klas valt op dat het lastig is voor mentoren de loopbaankeuzes vervolgens natuurlijk in te vlechten in de gesprekcycclus. Slechts een enkeling bespreekt de naderende open dagen en de rol van de ouder daarbij. Een mentor heeft met zijn klas flyers gemaakt om leerlingen te helpen thuis te praten over de mbo-keuze.

School C

Een onderbouwteam van school C heeft werk gemaakt van het uitnodigen van alle ouders voor de rapportgesprekken, in plaats van alleen de ouders van leerlingen waar specifieke zorgen over zijn, en van tussentijds telefonisch contact. De opkomst van ouders bij de eerste rapportgesprekken is over drie klassen 79%. Met 76% van de ouders uit deze klassen is voor de herfstvakantie telefonisch contact geweest. De opkomst neemt in de loop van het jaar af en ligt in één van de klassen lager dan in de andere twee klassen. Als deze klas niet meegerekend wordt, stijgt de opkomst tot respectievelijk 86% en 90% (zie tabel 5.2.2).

De mentoren geven aan dat ouders blij zijn met het positieve nieuws en dat zij dit ook prettiger vinden om te brengen. De ouders stellen volgens de mentoren makkelijker vragen bij het rapportgesprek en vertellen zelf ook meer dan voorheen. Mentoren ervaren dat er minder confrontaties met ouders zijn en dat ouders hun dankbaarheid naar hen uiten.

Op de nieuw ingevoerde sectorkeuze-avond op school C is de opkomst van ouders bij twee klassen gemiddeld 93% (zie tabel 5.2.2). De avond is georganiseerd als een carrousel van activiteiten, waarbij de verschillende sectoren zich presenteren en ouders en leerlingen samen op internet websites bekijken over de beroeps- en sectorkeuze. Tijdens de observatie valt op dat de ouders de mentoren actief aanspreken. De ouders hebben volgens de beide

Tabel 5.2.2 Opkomst interventies school C

jaar	aantal leerlingen	1 ^e telefonisch contact	opkomst 1 ^e rapport	2 ^e telefonisch contact	opkomst 2 ^e rapport	3 ^e telefonisch contact	sectorkeuze avond
1	15	15	12	9	9	10	nvt
2	14	11	13	10	13	10	12
2	13	6	8	6	6	onbekend	13
	42	32 = 76%	33 = 79%	25 = 60%	27 = 64%	20 = 69%	25 = 93%

geïnterviewde mentoren goede informatie gekregen over hoe de bovenbouw eruit ziet en dachten goed na over de sectorkeuze van hun kind. Een mentor zegt hierover:

Ouders staan op dat moment echt bewust bij de keuze van hun kind stil. Als je ze zo maar een formulier mee geeft en ze op basis daarvan een keuze in laat vullen dan weet de ouder nog steeds niet van 'wat ik kan ik me er bij voorstellen'. Zo'n avond is denk ik heel belangrijk voor zowel de ouders als de leerlingen (een Surinaamse onderbouwmentor, school C).

De uitwerking van voorbeeldinterventies

De mentoren blijken bereid met de aanbevelingen aan de slag te gaan en het lukt hen bij alle activiteiten het merendeel van de ouders te bereiken. In de gesprekken blijkt het moeilijk om niet in de vertrouwde docentenrol (bestraffend en eenrichtingverkeer) te vervallen en een brede agenda met gespreksonderwerpen te hanteren. Bij de begeleiding van de schoolloopbaankeuzes blijkt het moeilijk dit onderwerp in te vlechten in de gesprekscyclus en het in concrete termen met ouders en leerling te bespreken.

De aanbevelingen uit de school-specifieke handreikingen inspireren de scholen wel, maar een praktische vertaalslag in de vorm van voorbeeldinterventies blijkt wenselijk. Op school A heeft de onderzoeker een gespreksformat voor kennismakingsgesprekken ontwikkeld dat in overleg met de mentoren is bijgesteld (zie bijlage 5.2.1). Het format is bedoeld om de mentoren te helpen tijdens de gesprekken een brede agenda te hanteren, aandacht te besteden aan wat de leerling goed doet en alle partijen meer aan het woord te laten komen. In het interview melden de mentoren dat ze het format allemaal hebben gebruikt en dit - zeker bij de eerste gesprekken - ondersteunend hebben gevonden. Op school C wil de contactpersoon graag uitgewerkte voorbeelden zien van mogelijke activiteiten. De daaruit voortvloeiende ideeën heeft hij vervolgens zelf aangepast voor zijn school.

Ook in de reviewronde blijkt dat er vanuit scholen behoefte bestaat aan uitgewerkte voorbeeldinterventies. Het materiaal dat in deze tweede onderzoeksrunde is ontwikkeld om de scholen te steunen, is daarom voor de handreiking nader uitgewerkt tot voorbeeldinterventies die elke school zelf op maat kan maken voor de eigen situatie. Bij elke interventie is aangegeven in welk stadium (organisatie, relatie, inhoud en aandachtspunten schooluitval,

Tekstbox 5.2 Voorbeeldinterventies

Voorbeeldinterventies

De voorbeeldinterventies zijn globaal uitgewerkt, zodat scholen deze voor de eigen situatie op maat kunnen maken. De volgende voorbeelden zijn tijdens de derde onderzoeksronde gebruikt:

In een *informatiekaart* staat alle basale informatie op een rijtje over de manier waarop ouders contact kunnen leggen met school en de momenten dat zij op school verwacht worden. Dit draagt bij aan een betere *organisatie* van het contact met ouders. Ouders kunnen de kaart bijvoorbeeld op de koelkast hangen en hebben zo alle informatie bij de hand. De school dwingt zichzelf vooraf goed na te denken over de jaarkalender en is helder in de verwachtingen naar ouders. Leerlingen zien dat het reguliere activiteiten betreft die voor iedereen gelden, zodat zij geen uitzondering zijn.

Een *kennismakingsgesprek* (thuis of op school) helpt de mentor vroeg in het schooljaar een *relatie* aan te gaan met de ouders van alle leerlingen in zijn of haar klas. De mentor voert dit gesprek met een positieve benadering en heeft een duidelijke agenda. Hiermee legt de mentor een basis voor samenwerking, krijgt hij/zij meer beeld van de thuissituatie en van mogelijkheden die de ouders hebben om hun kind te ondersteunen bij de schoolloopbaan. Ouders krijgen een beter beeld van de mentor van hun kind wat hen helpt thuis een gesprek over school te voeren met hun kind.

Een *voortgangsgesprek* met alle ouders draagt bij aan de *inhoud* van het contact tussen school en ouders. In tegenstelling tot een traditioneel rapportgesprek heeft een voortgangsgesprek een brede agenda en is er aandacht voor goede cijfers, weinig verzuim, goed gedrag, sociale vaardigheden, interesses, loopbaankeuzes en voor de ontwikkeling en begeleiding van de leerling thuis. Mentor, ouder en leerling maken concrete afspraken over de ontwikkelpunten van de leerling. De leerling is bij het gesprek aanwezig en alle drie de partijen komen aan het woord.

Het betrekken van ouders bij *schoolloopbaankeuzes* is een van de *aandachtspunten rond schooluitval*. Schoolloopbaankeuzes maken is een proces gedurende de hele schooltijd. Om die reden is deze voorbeeldinterventie uitgewerkt als een traject van klas twee tot en met vier. De sectorkeuze, beroeporiëntatie en/of mbo-keuze is hierbij ingevlochten in elk contactmoment tussen ouders en school. De gesprekscyclus biedt concrete aandachtspunten voor het gesprek tussen ouder, kind en school en voor het gesprek van ouder en leerling thuis over dit onderwerp.

zie paragraaf 5.1) deze het meest tot zijn recht komt. In tekstbox 5.2 zijn de meest gebruikte voorbeeldinterventies benoemd die in de testversie van de generieke handreiking zijn opgenomen.

Naast bovengenoemde interventies is gewerkt aan een themabijeenkomst over de rol van ouders in de schoolloopbaan van hun kind in het voortgezet onderwijs. Het bleek lastig de juiste toon te treffen en de bijeenkomst op de scholen te introduceren. Niet de mentoren maar de oudercontactpersonen zijn degenen die met een themabijeenkomst aan de slag gaan. In de organisatie van de derde onderzoeksronde blijkt dat een schakel te veel te zijn om deze interventie te kunnen implementeren.

Ook is een school-ouderovereenkomst ontwikkeld die het (begeleiden van) onderwijs-ondersteunend gedrag vanuit de verschillende perspectieven van mentor, ouder en leerling verwoord en is bedoeld om bij het intakegesprek de wederzijdse verwachtingen te bespreken. Geen van de scholen heeft er in de derde onderzoeksronde voor gekozen om een dergelijke overeenkomst te introduceren (zie paragraaf 6.4).

Het verloop van het verbeterproces

De uitvoering van de alfa-testen op beide scholen heeft niet alleen informatie opgeleverd voor de uitwerking van de interventies, maar ook over het verbeterproces. Uit de aanwezigheid van de onderzoeker bij teambijeenkomsten, gesprekken met de contactpersonen en interviews met de mentoren wordt duidelijk dat de scholen de meerwaarde van de veranderingen in het contact met ouders de moeite waard vinden en bereid zijn de interventies uit te voeren.

Wel zien de mentoren op tegen de inzet die dit van hen vraagt. Er zijn dan ook de nodige organisatorische obstakels: de kennismakingsgesprekken op school A blijken - zeker voor mentoren die in deeltijd werken - lastig in te plannen en het is niet prettig de leerling voor dit gesprek uit de klas te moeten halen. De gesprekken lopen als gevolg daarvan door tot in maart. Hierdoor is niet altijd meer sprake van kennismaking en spelen er in een aantal gevallen al de nodige negatieve ervaringen mee. Bij het telefonische contact met ouders op school C blijkt het lastig om een plekje in de school te vinden waar een rustig telefoongesprek gevoerd kan worden en om werkende ouders overdag te bereiken. Bovendien veranderen telefoonnummers in de loop van het jaar. Wat verder opvalt, is dat de voorbereiding van de implementatie veel tijd nodig heeft. Om die reden zijn slechts twee van de vier scholen in deze tweede onderzoeksronde aan de slag gegaan met de school-specifieke handreiking, terwijl de inhoud alle vier de scholen aansprak. Deze ervaring is meegenomen in de voorbereiding van de testronde van de generieke handreiking (zie hoofdstuk 6).

5.3 Succesfactoren in de generieke handreiking

De paragrafen 5.1 en 5.2 zijn gebaseerd op het werken met de school-specifieke handreikingen. Om generatieve succesfactoren te kunnen formuleren is echter gebruik gemaakt van de in hoofdstuk 4 beschreven school-overstijgende analyse. Hiertoe zijn de kernbevindingen in de literatuur (zie paragraaf 2.5) afgezet tegen de kernbegrippen in de veldstudie (zie paragraaf 4.3). In deze 'confrontatie' (Maso & Smaling, 1998) tussen de literatuur- en de veldstudie is nagegaan welke aanbevelingen uit internationaal onderzoek in de praktijk van de vier onderzochte scholen tot handelingsverlegenheid leiden. Vervolgens zijn in de 'generatiefase' (Maso en Smaling, 1998) de zes veronderstelde succesfactoren geformuleerd die bedoeld zijn om scholen te helpen hun praktijk ten aanzien van het contact met ouders

in de toekomst te verbeteren. Per succesfactor is steeds kort weergegeven wat de bevindingen zijn in de literatuur- en veldstudie. Vervolgens is in tekstboxjes de kern van deze bevindingen samengevat en is de succesfactor benoemd.

Succesfactor 1 verwachting

De literatuurstudie maakt duidelijk dat de betrokkenheid van ouders thuis bij de schoolloopbaan van het kind het meest bijdraagt aan het vergroten van schoolsucces en preventie van schooluitval. Dit effect geldt ongeacht de sociale klasse van ouders en blijft van belang voor alle leeftijden, hoewel het effect wel afneemt naarmate de leerling ouder wordt. De betrokkenheid van ouders thuis zal vooral moeten bestaan uit het praten over school en schoolloopbaankeuzes, het hebben van vertrouwen in het kind, aandacht voor het ontwikkelen van interesses van het kind en het vergroten van leermogelijkheden.²⁰ Deze ondersteuning thuis maakt dat kinderen ervaren dat hun ouders school belangrijk vinden en dat zij een positief zelfbeeld, autonomie en intrinsieke motivatie ontwikkelen ten aanzien van de school. Dat positieve zelfbeeld ontstaat als ouders hun kind ondersteunen vanuit een bemoedigende houding waarmee zij hun kind bevestiging, voorbeeldgedrag en instructie bieden.²¹ De ondersteuning die ouders thuis (kunnen) bieden, komt volgens Booijsink (2007) marginaal en per leerkracht wisselend aan de orde in het contact met ouders. Tot slot zijn de opvattingen die ouders hebben over hun rol in de schoolloopbaan van hun kind en over de eigen effectiviteit om deze bijdrage te kunnen leveren van invloed op de mate van betrokkenheid. Dit geldt ook voor de manier waarop ouders hun tijd, energie, vaardigheden en kennis ervaren (Desforges et al., 2003; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 2005).

De bevindingen in de veldstudie komen grotendeels overeen met deze conclusies uit de literatuur en maken concreet waar verbeteringen in de praktijk gewenst zijn. De ouders van de vier scholen rapporteren hun rol in de begeleiding van de schoolloopbaan van hun kind thuis serieus te nemen, met hun kinderen te praten over school en hen te helpen met het structureren van schoolzaken. De verwachtingen die ouders hebben zijn hoog, soms zo hoog dat de mentoren zich zorgen maken over de haalbaarheid ervan. Ouders geven aan dat ondersteuning bij huiswerk niet altijd haalbaar is en veelal uit het netwerk van het gezin of van huiswerkklassen in instituten en moskeeën komt. Hoewel er veel ondersteunend gedrag van ouders naar kinderen is geobserveerd, valt het op dat sommige ouders eerder een controlerende dan een bemoedigende houding laten zien naar hun kind.

Hoewel de school verwachtingen heeft ten aanzien van het gedrag van ouders thuis, lukt het de school slecht deze expliciet en concreet te uiten naar de ouders toe. De ontwik-

²⁰ Desforges et al., 2003; Catsambis 2001; Fan en Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Jaynes, 2007; Sacker et al., 2002; Simon, 2009.

²¹ Desforges et al., 2003; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Pomerantz, 2007; Walker et al., 2005.

keling van de kinderen thuis en de ondersteuning die ouders thuis kunnen bieden, komt in het geobserveerde contact tussen de ouders en de school weinig expliciet aan de orde. Ook lijkt nog geen goede vorm gevonden te zijn om (te) hoge ambities en bemoedigend gedrag bespreekbaar te maken met de ouders. Ouders worden weinig betrokken bij schoolloopbaankeuzes en de ondersteuning die de scholen bieden op het vlak van huiswerk loopt sterk uiteen. Themabijeenkomsten om ouders te ondersteunen in hun rol richten zich meer op de algemene opvoedingsthema's rond pubers (seksualiteit, gezond eten, loverboys) dan op het versterken van onderwijsondersteunend gedrag. Mentoren melden dat sommige thuissituaties niet ondersteunend zijn en dat contact met ouders hier niet mogelijk is of niet bijdraagt aan het versterken van de thuissituatie. Terwijl in Angelsaksische literatuur expliciet de hele familie van de leerling aanspreekpunt is (Henderson & Mapp, 2002; Epstein, 2009) zijn de scholen in de veldstudie huiverig een breder netwerk rond de leerling in te schakelen als het de ouders niet lukt een ondersteunende thuissituatie te bieden en kiest men er eerder voor de leerling zelf te ondersteunen.

Gezien het in de literatuurstudie uitdrukkelijk benoemde belang van onderwijsondersteunend gedrag en de in de veldstudie geconstateerde handelingsverlegenheid in de begeleiding van de ouders hierbij vanuit de school, komt dit thema op drie manieren in de handreiking terug: in de eerste plaats is een informatieblokje opgenomen over de concrete invulling van onderwijsondersteunend gedrag om scholen hier een duidelijker beeld van te geven (zie bijlage 5.1.1). In de tweede plaats is een advies aan scholen opgenomen om ondersteuning in het netwerk rond het gezin te zoeken bij de kleine groep ouders bij wie het gevraagde onderwijsondersteunende gedrag niet haalbaar is. Tot slot is succesfactor 1 opgenomen om scholen alert te maken op het belang van de rol van ouders thuis en de ondersteuning die school de ouders bij de invulling hiervan kan bieden:

Tekstbox 5.3 Succesfactor 1

literatuurstudie	veldstudie
een duidelijke perceptie van de eigen rol en positieve verwachting van de eigen effectiviteit en vaardigheid helpt ouders onderwijsondersteunend gedrag thuis vorm te geven	er is weinig aandacht voor de concrete invulling en begeleiding bij onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis
succesfactor 1 <i>ouders zijn thuis makkelijker betrokken als zij weten wat er van hen verwacht wordt en het gevoel hebben dit ook te kunnen</i>	

Succesfactor 2 aandeel leerling

De literatuurstudie laat zien dat de leerling een belangrijke mediërende rol heeft in het tot stand komen van ouderbetrokkenheid (Desforges et al, 2003; Lawrence-Lightfoot, 2003). Zo zullen ouders die zich hiertoe uitgenodigd voelen door hun kinderen zich thuis meer betrokken tonen. Dit geldt vooral naarmate kinderen ouder worden, waardoor de relatie

tussen ouder en kind in toenemende mate van belang is (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al, 2007; Hoover-Dempsey et al, 1997, 2005; Walker, 2005). Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben meer behoefte om zelf regie te hebben en willen in het contact tussen ouders en school geen uitzondering zijn (Van Esch, Petit & Smit, 2011; Veugelers & Kat, 1998).

Er zijn verschillen tussen de vier scholen in de mate waarin leerlingen aanwezig zijn bij de reguliere gesprekken met de ouders en daarmee verschilt ook de regie die de leerling heeft. De leerlingen in de veldstudie ervaren dat in het contact tussen ouders en school vooral aandacht is voor slecht gedrag en prestaties. De observaties van het contact tussen ouders en school bevestigen deze bevinding van de leerlingen. Hiermee voedt de school de bemoedigende houding die ouders thuis zouden moeten tonen niet, maar dwingt zij de ouders eerder in een controlerende rol die niet bijdraagt aan het positieve zelfbeeld van de kinderen. Door vooral ouders uit te nodigen van leerlingen met wie iets niet goed gaat, komt de nadruk nog meer op het negatieve aspect te liggen en zijn de betreffende leerlingen bovendien een uitzondering ten opzichte van hun klasgenoten. Dit maakt het voor leerlingen niet aantrekkelijk om hun ouders thuis te betrekken bij schoolzaken en om het contact tussen school en thuis te bevorderen. Leerlingen vertellen dat zij hun ouders wel graag bij school betrekken als zij goed nieuws te melden hebben en zouden bovendien graag zien dat school hun ouders meer betreft bij schoolloopbaankeuzes. In de handreiking leidt dit tot de volgende succesfactor:

Tekstbox 5.4 Succesfactor 2

literatuurstudie	veldstudie
een uitnodigende houding van pubers, maakt dat ouders makkelijker betrokken zijn	de focus van school in het contact met de ouders op wat de leerling niet goed doet maakt het voor de leerling niet aantrekkelijk om uitnodigend te zijn naar de ouder
succesfactor 2 <i>ouders zijn thuis makkelijker betrokken als zij het idee hebben dat hun puber de bemoeienis op prijs stelt en de puber waardeert de bemoeienis meer naarmate hij/zij meer positieve feedback verwacht</i>	

Succesfactor 3 welkom

De literatuurstudie maakt duidelijk dat ouders behoefte hebben aan contact met en informatie (en soms begeleiding) vanuit school om onderwijsondersteunend gedrag vorm te kunnen geven en af te kunnen stemmen met school (Hornby, 1995). Omdat opvoedingspatronen van professionals en ouders in grootstedelijke context minder goed aansluiten, is de drempel om naar school te stappen voor ouders die lager opgeleid zijn en/of een lagere sociaaleconomische status hebben echter hoog (Karsten et al, 2006; Lareau, 2003; Lawrence-Lightfoot, 2003; Lee & Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2007).

De drempel in het voortgezet onderwijs is bovendien hoger dan in het basisonderwijs (Davies et al., 2011; Sanders et al., 2005). Een proactieve houding van school om contact te leggen met alle ouders en sensitief te zijn voor de bijdrage die ouders leveren, draagt ertoe bij dat ouders zich meer uitgenodigd voelen door school en makkelijker over deze drempel heen stappen.²²

Op de scholen in de veldstudie is een vriendelijke uitstraling van de mentoren geobserveerd, wat helpt een welkome sfeer te creëren. In telefonisch of schriftelijk contact en als zich problemen voordoen, lukt het echter wisselend deze vriendelijke toonzetting te handhaven en naast ouders te blijven staan. Verder valt op dat basale organisatorische kwesties, als verkeerd of laat doorgegeven bijeenkomsten, niet ontvangen uitnodigingen en een slechte ontvangst bij de deur, het gevoel welkom te zijn kunnen ondermijnen. Dit leidt tot succesfactor 3:

Tekstbox 5.5 Succesfactor 3

literatuurstudie	veldstudie
de drempel voor laag opgeleide ouders is hoog. Een proactieve, sensitieve houding helpt deze drempel te verlagen	een vriendelijke toon (ook in brieven, aan de telefoon en als er problemen zijn) en een goede organisatie helpt ouders zich welkom te voelen
succesfactor 3 <i>ouders komen makkelijker naar school als zij zich daar welkom voelen</i>	

Succesfactor 4 vertrouwen

De literatuurstudie laat zien dat ouders makkelijker naar school komen voor individueel contact dat betrekking heeft op het eigen kind (Booijink, 2007). Door prioriteit te geven aan deze individuele contacten kan een vertrouwensrelatie ontstaan tussen mentor en ouder, wat de drempel naar school verlaagt (Deslandes & Bertrand, 2005). Deze relatie is vooral van belang in de grootstedelijke context, waar waardeoriëntaties tussen ouders en school uiteen kunnen lopen en waar leraren verwachten dat ouders die zich minder op school laten zien ook thuis minder betrokken zullen zijn (Bakker et al., 2007; Lareau 2003; Pels, 2004). Het is daarbij relevant de relatie te leggen voordat zich problemen voordoen (Booijink, 2007) en een relatie aan te gaan met alle ouders (Desforges et al, 2003). Veugelers & Kat (1998) vinden een kennismaking aan het begin van het schooljaar een voorwaarde voor goede communicatie. Als er vanuit een vertrouwensrelatie samenwerking tussen ouder en mentor ontstaat, kunnen de invloedsferen van thuis en school elkaar meer overlappen (Epstein, 1995, 2009) en verkleint dit het risico dat de leerling in een lastige positie tussen deze werelden terecht

²² Avvisati, 2010; Booijink, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005; Epstein, 1995, 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Green et al, 2007; Hoover- Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Mapp, 2002; Pomerantz et al., 2007; Seitsinger et al., 2008.

komt (Pels, 2004). Dit maakt het voor de leerling aantrekkelijker deze werelden met elkaar te verbinden (Lawrence-Lightfoot, 2003). Naarmate de mentor de ouder meer uitnodigt en vaker contact opneemt komen ouders makkelijker naar school (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey et al., 1995, 2005; Seitsinger et al., 2008).

Op de scholen uit de veldstudie is er zeker in de onderbouw veel individueel contact met ouders. Waar scholen verwachten dat ook collectieve ouderavonden bijdragen aan de relatie met ouders, gebruiken de ouders de marges van de bijeenkomst om individueel contact met de mentor te zoeken. Contact komt regelmatig pas tot stand als er zich problemen voordoen rond de leerling. Leerlingen vinden het contact tussen ouders en school vanzelfsprekend als dit contact voor alle leerlingen geldt. Als een contactvorm, bijvoorbeeld een huisbezoek, alleen leerlingen betreft waar zorgen over zijn werken leerlingen niet altijd graag mee, terwijl ouders en leerlingen op de scholen die huisbezoeken bij alle leerlingen uitvoeren de interesse vanuit school waarderen. Vanuit deze bevindingen luidt de vierde succesfactor:

Tekstbox 5.6 Succesfactor 4

literatuurstudie	veldstudie
invester vroegtijdig in de individuele relatie met elke ouder	scholen gaan wisselend om met individueel contact met alle ouders en richten veel op collectief contact
succesfactor 4	
ouders komen makkelijker naar school als zij de mentor van hun kind kennen en vertrouwen	

Succesfactor 5 wederkerigheid

In de afstemming tussen school en thuis hebben ouders niet alleen behoefte aan het ontvangen van informatie, maar kunnen zij ook informatie aan school geven (Hornby, 1995). Dit vereist niet alleen betrokkenheid van ouders bij school, maar ook van school bij ouders (Beek et al. 2007; Epstein, 1995; 2009). Een knelpunt daarbij is dat het contact vanuit school veelal uit eenrichtingverkeer bestaat en de stap van informatieoverdracht naar informatie-uitwisseling nog niet is gezet (Booijink, 2007; Davies et al., 2011). Wederkerigheid in het gesprek verdient vooral bij ouders uit lagere sociaal economische milieus extra aandacht, omdat zij minder behendig zijn in het aangaan van het gesprek en daardoor minder effectief voor hun kinderen op kunnen komen dan ouders uit de middenklasse (Bourdieu, 1990; Lareau, 2003; Weininger & Lareau, 2003).

In de observaties van het contact tussen ouders en school valt op dat vooral de school aan het woord is. Ook de agenda van het gesprek is eenzijdig opgebouwd, waarbij de ontwikkeling en begeleiding van de leerling thuis nauwelijks aan de orde komt. Vooral in collectief, maar ook in individueel contact tussen school en ouders valt het gebrek aan uitwisseling op. Bovendien is collectief oudercontact waarbij ouders alleen luisteren zeker voor ouders die de taal slecht beheersen een opgave. Zowel ouders als mentoren lijken

positiever over gesprekken waar de uitwisseling wel tot stand komt. Succesfactor vijf is als volgt geformuleerd:

Tekstbox 5.7 Succesfactor 5

literatuurstudie het is van belang de stap naar informatie-uitwisseling te maken	veldstudie er is veelal sprake van eenrichting verkeer waarbij de informatie vooral de ontwikkeling van de leerling op school betreft
succesfactor 5 <i>ouders komen makkelijker naar school als de relatie met de mentor wederkerig is</i>	

Succesfactor 6 trots en perspectief

Zoals eerder vermeld is een positief zelfbeeld en intrinsieke motivatie van de leerling van belang voor schoolsucces en draagt een bemoedigende houding van de ouders hier aan bij (Desforges et al., 2003; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Pomerantz et al., 2007; Walker et al., 2005).

In de veldstudie valt op dat er nogal eens sprake lijkt te zijn van teleurstelling. Deze teleurstelling treedt op als ouders hun (te?) hoge verwachtingen al vroeg in de schoolloopbaan zien stranden, bijvoorbeeld doordat hun kind een vmbo-advies krijgt of als de leerling het onderwijs op het aanvankelijke niveau niet aan kan en de schoolloopbaan op een lager onderwijsniveau moet voortzetten. Het is dan voor ouders moeilijk om vanuit een bemoedigende houding bij te dragen aan de motivatie en het positieve zelfbeeld van de leerling. De school bespreekt deze teleurstelling en besteedt weinig aandacht aan alternatieve loopbaanperspectieven gekoppeld aan de interesses en talenten van kinderen. Dit leidt tot de zesde en laatste succesfactor uit de handreiking:

Tekstbox 5.8 Succesfactor 6

literatuurstudie een bemoedigende houding vanuit ouders draagt bij aan een positief zelfbeeld van de leerling	veldstudie teleurstellingen in de schoolloopbaan maakt het voor ouders moeilijk bemoedigend te zijn
succesfactor 6 <i>ouders komen makkelijker naar school als zij trots zijn op hun kind en perspectief zien voor de schoolloopbaan</i>	

Uitwerking van de succesfactoren in de handreiking

In de 'generatiefase' (Maso & Smaling, 1998) van de analyse is bovenstaande 'confrontatie' tussen literatuur en empirie vertaald in de zes veronderstelde succesfactoren die de kern van

de generieke handreiking vormen.²³ Succesfactoren 3, 4 en 5 worden verondersteld een bijdrage te leveren aan een betere relatie tussen ouders en school. Succesfactoren 1, 2 en 6 worden verondersteld bij te dragen aan een betere invulling van de inhoud van het contact. In de handreiking zijn de succesfactoren geordend naar wat de school kan doen om het ouders handvatten te bieden voor onderwijsondersteunend gedrag thuis (succesfactoren 1 en 2) dan wel het verlagen van de drempel naar school, zodat ouders en school samen kunnen werken in de ondersteuning van het kind (succesfactoren 3, 4, 5 en 6). Succesfactor 6 is in deze indeling een twijfelgeval, want zou zowel aan betrokkenheid thuis als in contact met school bij kunnen dragen.

In tabel 5.3.1 zijn de kernbevindingen uit de literatuur (zie paragraaf 2.5), de kernbegrippen uit de veldstudie (zie paragraaf 4.3) en de succesfactoren (zie paragraaf 5.3) met elkaar in beeld gebracht.

5.4 Review van de testversie van de generieke handreiking

De handreiking in wording is ter review voorgelegd aan professionals en onderzoekers. Dit heeft bijgedragen aan de inhoudelijke verbetering van de handreiking en aan een betere aansluiting bij de eisen van de potentiële gebruiker. In totaal hebben dertig mensen gereageerd op de tekst. Dit waren onder andere mensen uit de wetenschappelijke wereld zoals de beide promotoren en een onderzoeker van ITS. Vanuit scholen (al dan niet deelnemend aan het onderzoek) en adviesorganisaties is eveneens gereageerd op de handreiking (stichting de Meeuw, Forum, KPC, CPS, Actief Ouderschap, stichting Reflex en ouderorganisatie LOBO). Ook diverse ambtenaren op het terrein van ouderbetrokkenheid, schooluitval of Rotterdam-Zuid hebben een reactie gegeven.

De review heeft een serie aanvullingen en verbeteringen in de handreiking opgeleverd. Naast overwegend positieve reacties op haar praktische bruikbaarheid, had een enkeling gehoopt op minder voor de hand liggende succesfactoren en aanbevelingen. De problemen die het grootstedelijk vmbo ervaart in het contact met ouders lijken echter te vragen om verbeteringen in de basale aanpak.

De reacties hebben op een aantal punten tot discussie geleid. Bijvoorbeeld over de positie van de oudercontactpersonen ten opzichte van de positie van de mentor en de volgorde van de stadia die enerzijds zo logisch klinkt en anderzijds nooit werkelijk volgorde-lijk kan zijn: er is tenslotte altijd een relatie (ook als deze slecht is) en een gesprek gaat altijd

²³ Een aantal succesfactoren bevat een meervoudige boodschap, bijvoorbeeld: 'ouders weten wat er van hen verwacht wordt *en* hebben het gevoel dit te kunnen'. In de verklarende tekst in de handreiking (zie bijlage 5.1.1) horen deze aspecten bij elkaar. Voor een praktijkproduct is vooral relevant dat de inhoudelijke boodschap overkomt. Voor het testen van de handreiking, waar meer eenduidigheid vereist is, is dit een aandachtspunt.

Tabel 5.3.1 Succesfactoren in relatie tot kernbevindingen literatuur en kernbegrippen veldstudie

kernbevindingen literatuur	kernbegrippen veldstudie	succesfactoren handreiking
onderwijsondersteunend gedrag opvatting eigen rol en effectiviteit tijd en energie netwerk ouders	onderwijsondersteunend gedrag ambities huiswerk verzuim	ouders weten wat er van hun verwacht wordt en hebben het gevoel dit te kunnen
mediërende rol leerling zelfvertrouwen leerling bemoedigende ondersteuning uitnodiging van leerling	aanwezigheid leerling vertrouwen leerling aanleiding contact positieve feedback	ouders hebben het idee dat de puber de bemoeienis waardeert, de puber waardeert de bemoeienis naarmate hij/zij meer positieve feedback verwacht
hoge drempel ouders laag SES sensitieve, pro-actieve houding	uitnodiging bejegening	ouders voelen zich welkom in de school
individueel contact vertrouwensrelatie relatie met alle ouders overlappende invloedsferen uitnodiging van school en mentor	het kennen van alle ouders kennismaking aanwezigheid vertrouwen	ouders kennen en vertrouwen de mentor
eenrichtingverkeer schoolbetrokkenheid bij ouders behendigheid in het gesprek	wederkerigheid interesse achtergrond leerling	ouders ervaren de relatie met school als wederkerig
zelfbeeld en motivatie bemoedigende houding ouders schoolloopbaankeuzes	teleurstelling schoolloopbaankeuzes	ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan

ergens over. Vanuit de (potentiële) gebruikers is, zoals eerder vermeld, ook in de review de uitdrukkelijke wens gekomen de succesfactoren concreet te verwerken in voorbeeldinterventies. De wens tot meer aanvullingen enerzijds en een zo klein mogelijk product anderzijds strijden daarbij om voorrang.

Op basis van de reacties zijn vele aanpassingen doorgevoerd, zonder daarbij de bevindingen uit de literatuur- en veldstudie geweld aan te doen. Omdat scholen het lastig blijken te vinden het stadium ‘inhoud’ duidelijk in te vullen (zie paragraaf 5.1), zijn de aanbevelingen op dit punt na extra literatuurstudie geconcretiseerd. Een van de grotere aanpassingen is het splitsen van de handreiking in vier delen, waardoor de scholen zich kunnen beperken tot het samenvattende deel. De uitgebreide aanbevelingen, voorbeeldinterventies en implementatiestappen zijn naar de bijlagen verplaatst. Om het leeswerk nog verder te beperken is in een later stadium een samenvatting van de handreiking ontwikkeld (zie bijlage 5.0.1), waarbij de zes succesfactoren nog duidelijker de kern van de boodschap vormen.

Tabel 5.4.1 Oudercontact naar succesfactor, interventie en stadium in het verbeterproces

stadia succesfactoren	organisatie	relatie	inhoud	schooluitval
1. verwachting	informatiekaart	kennismakingsgesprekken	voortgangsgesprekken	schoolloopbaankeuzes
2. aandeel leerling				
3. welkom				
4. vertrouwen				
5. wederkerigheid				
6. trots en perspectief				

Conclusie

In tabel 5.4.1 is een schematische weergave van de testversie van de handreiking, waarbij de drie pijlers (succesfactoren, voorbeeldinterventies en stadia) met elkaar in beeld zijn gebracht. In de derde onderzoeksrunde zal blijken of de handreiking bruikbaar is voor scholen en of het werken met de handreiking bijdraagt aan het verbeteren van het contact tussen school en ouders.

Hoofdstuk 6 De implementatie van de handreiking in Rotterdam-Zuid

Kennis maken met ouders, dan kun je beter begrijpen als er iets mis gaat. Dan weet ik ook dat de mentor belangstelling heeft voor mijn kind. Niet omdat hij moet werken, omdat hij mentor moet zijn. Nee, hij doet het met plezier. Als hij geïnteresseerd is in zijn leerlingen, dan doet hij zulke dingen (een vader van een vmbo-leerling.).

In de derde onderzoeksronde proberen vijftien scholen in Rotterdam-Zuid in schooljaar 2011–2012 het contact tussen ouders en school te verbeteren op basis van de in hoofdstuk 5 onderbouwde testversie van de generieke handreiking. Centraal staan hierin de zes geformuleerde succesfactoren die verondersteld worden de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind te bevorderen, de uitgewerkte voorbeeldinterventies waarin deze succesfactoren zijn toegepast en de veronderstelde stadia in het verbeterproces. De vraag is of de handreiking voldoende handvatten biedt voor toepassing in de praktijk en of het werken met de handreiking de gewenste resultaten oplevert.

Hoofdstuk 6 geeft een, met kwalitatieve instrumenten verkregen, beeld van de manier waarop de voorbereiding en uitvoering van de interventies hebben plaatsgevonden. Achtereenvolgens is beschreven hoe de werving van de scholen en de voorbereiding op de implementatie van de verbeterstappen die de scholen op basis van de handreiking hebben gezet, is verlopen (paragrafen 6.1 en 6.2). Vervolgens is een eerste indruk van de uitvoerig van de interventie en een beschrijving van de reviewbijeenkomst gegeven waar vertegenwoordigers vanuit aan het onderzoek deelnemende scholen en adviesorganisaties terug kijken op de implementatie van de handreiking (paragrafen 6.3 en 6.4). Ook is nagegaan of de interventies hebben stand gehouden in schooljaar 2012–2013 en zijn de bevindingen met het werken met de handreiking kort samengevat (paragraaf 6.5).

In hoofdstuk 7 wordt dit beeld van de implementatie nader onderbouwd op basis van onderzoek naar de werking van de handreiking. Hiertoe zijn kwantitatieve instrumenten gebruikt zoals het bijhouden van opkomstcijfers, het uitvoeren van observaties aan de hand van een scoreformulier en het afnemen van vragenlijsten bij ouders, leerlingen en mentoren.

6.1 De werving van de scholen

Aangezien de focuswijken van Rotterdam-Zuid de grootste achterstandsproblematiek en schooluitval van Nederland kennen (zie hoofdstuk 1), is dit bij uitstek een gebied waarvoor de handreiking bestemd is. De werving van scholen die de handreiking uit willen

proberen, heeft daarom in Rotterdam-Zuid plaatsgevonden. Vanaf de aanvang van het onderzoek is contact onderhouden met de Stuurgroep Norm op Zuid, waarin de besturen van voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (vo en mbo) in Rotterdam-Zuid elkaar treffen in het kader van het toenmalige Pact op Zuid (de voorloper van het Nationale Programma Rotterdam-Zuid). In de door alle schoolbesturen getekende 'Norm voor de jeugd op Zuid' hebben deze scholen zich onder andere verbonden aan het streven dat elk kind een participerende ouder moet hebben (Pact op Zuid, 2007). 'Ouders' is daarmee een thema dat leeft op deze scholen. Omdat de handreiking concrete handvatten biedt om te werken aan het realiseren van deze norm is het voor de scholen interessant om met de handreiking te werken en voor de schoolbesturen aantrekkelijk de scholen hiertoe te stimuleren.

In de tweede onderzoeksrunde is duidelijk geworden dat scholen ruim de tijd nodig hebben om een verandering voor te bereiden. Daarom is de testversie van de handreiking eind 2010 gereed gekomen en is de werving van scholen in januari 2011 gestart. Binnen een maand hebben zich veertien scholen aangemeld en kort daarna nog een vijftiende. Twee derde van deze scholen hebben zich op eigen initiatief gemeld. Bij vier scholen heeft het betreffende schoolbestuur een doorslaggevende rol gespeeld in de aanmelding. Naast scholen voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) hebben ook praktijkscholen (pro) en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (vso), locaties voor mavo/havo/vwo en mbo-locaties belangstelling voor het onderzoek. Deelname van deze scholen in deze onderzoeksrunde maakt het mogelijk te onderzoeken wat de werking is van de handreiking op scholen die een ander opleidingsniveau dan vmbo bieden.

Al deze scholen zijn met de handreiking gaan werken. Voordeel van deze omvang is dat meer praktijken met elkaar vergeleken kunnen worden, wat de kans op theoretische verzaaging vergroot en wat mogelijk maakt naast kwalitatieve ook kwantitatieve onderzoeksinstrumenten te gebruiken. Ook zijn er voldoende reservescholen als er scholen gedurende de voorbereidingsfase uit mochten vallen. Deze vijftien scholen worden in de tekst aangeduid als interventiescholen, omdat op deze scholen een nieuwe, op de handreiking gebaseerde interventie in het contact met ouders onderzocht is.

Om een vergelijking te kunnen maken tussen scholen die wel en niet met de handreiking werken, is daarnaast een drietal vmbo-scholen gevraagd als controleschool mee te werken aan het onderzoek. Bij de controlescholen is het reguliere rapportgesprek als controleactiviteit onderzocht. School D uit de veldstudie is één van de controlescholen. Als gevolg van een managementwisseling is het school D nog niet gelukt is de aanbevelingen uit de veldstudie te realiseren en is er ook in 2011–2012 nog geen ruimte voor interventie. Een andere school is door het bestuur aangemeld als interventieschool, maar is al bezig met een ander innovatietraject, waardoor het aanpassen van het contact met ouders ongelegen komt. De derde school is in Rotterdam West geworven, omdat in Rotterdam-Zuid geen vmbo meer beschikbaar is. In totaal zijn achttien scholen betrokken bij de derde onderzoeksrunde, waarvan zeventien in Rotterdam-Zuid. De verdeling van de scholen naar type opleiding is als volgt:

- 7 vmbo interventielocaties (school A1 t/m A7)
- 4 pro/vso interventielocaties (praktijkschool en/of vso-school B1 t/m B4)
- 2 mavo/havo/vwo interventielocaties (school C1 en C2)
- 2 mbo interventielocaties (school D1 en D2)
- 3 vmbo controlelocaties (school E1 t/m E3)

Om een duidelijker beeld te geven van de deelnemende scholen is in bijlage 6.1.1 een aantal kenmerken van de scholen opgenomen, waaronder de leerwegen en niveaus die de scholen bieden. Ook is het aantal leerlingen dat een indicatie heeft voor leerweg ondersteunend onderwijs (lwoo)²⁴ en de scores voor armoedeprobleemcumulatie (apc)²⁵ vermeld. Die scores geven inzage in de mate van respectievelijk de extra begeleidingsbehoefte en de sociaaleconomische achterstand van de populatie van de betreffende scholen. De lwoo-score is voor de deelnemende vmbo's gemiddeld 42%. De apc-score komt alleen voor in het voortgezet onderwijs en is voor deze scholen gemiddeld 92%. Bij de deelnemende vmbo-scholen loopt de gemiddelde klassengrootte uiteen van 13 tot 25 leerlingen. Gemiddeld is 95% van de leerlingen van de deelnemende scholen afkomstig uit Rotterdam.²⁶

Op één na alle vmbo-locaties in Rotterdam-Zuid nemen als interventie- of controleschool deel aan het onderzoek.²⁷ De vmbo-locatie die niet deelneemt, is een reformatorische school met een afwijkende populatie.²⁸ Net als een evangelische mavo/havo/vwo-school,²⁹ meldt de reformatorische school zich aanvankelijk wel aan om met de handreiking te gaan werken. Op deze beide scholen lijkt de drempel tussen ouders en school echter minder hoog en leven andere vragen rond ouderbetrokkenheid. Omdat de richtlijnen uit de handreiking hier minder bij aansluiten, besluiten de beide scholen in overleg met de onderzoeker af te zien van deelname aan het onderzoek.

²⁴ lwoo = leerwegondersteunend onderwijs, bestemd voor leerlingen die extra begeleiding nodig hebben in één van de vmbo leerwegen (vensters voor verantwoording, 2012). Bij de vmbo-interventiescholen heeft gemiddeld 36,9% van de leerlingen een indicatie voor leerwegondersteuning, dat lager is dan de 54,5% bij de vmbo-controlescholen.

²⁵ apc-gebieden = armoedeprobleemcumulatiegebieden. Deze gebieden zijn 'grotestadswijken' met een bevolking met veelal meervoudige problematiek (vensters voor verantwoording, 2012). Slechts één vo-school heeft een apc-score onder de 85%. De apc-score voor de interventiescholen is met 91,8% bijna gelijk aan de 92,5% voor de controlescholen. Voor vso- en mbo-scholen bestaan geen apc-scores. De veronderstelling is dat voor de beide mbo-locaties en voor één van de cluster-4 scholen de apc-score overeen zal komen met die van de gemiddelde deelnemende vo-scholen. Voor één van de vso-locaties ligt de apc-score waarschijnlijk lager.

²⁶ De laagste score is hierbij voor de controleschool in Rotterdam West (89,5%) en hoogste score voor één van de vmbo's in Rotterdam Zuid (97,4%) (vensters voor verantwoording, 2012).

²⁷ In 2012–2013 heeft ook een islamitische school een vmbo-locatie in Rotterdam Zuid. In 2011–2012 was deze vmbo echter nog onderdeel van een bredere scholengemeenschap met ook havo en vwo.

²⁸ apc-score 6,3%, lwoo-indicatie 22,7%. Rotterdam komt niet voor in de top drie van toeleverende scholen. Minder dan 8,7% van de leerlingen van deze school is afkomstig uit Rotterdam (vensters voor verantwoording, 2012).

²⁹ apc-score 24,7% en 26,3% leerlingen uit Rotterdam (vensters voor verantwoording, 2012).

Organisatie van het verbeterproces en het onderzoek

Zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, vraagt het realiseren van een succesvolle en continue verbetering van het contact tussen ouders en school om effectief en inspirerend leiderschap, een actieteam dat een meerjarenplan ontwerpt en iemand die bewaakt dat het thema op de agenda blijft (Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Smit et al., 2007). Deze internationale bevindingen zijn relevante voorwaarden om verbetering te kunnen realiseren. Het is in het kader van een onderzoek echter lastig om verregaande organisatorische eisen aan scholen te stellen. Om die reden is gekozen voor een haalbaar gebleken aanpak waarbij scholen minimaal één verbeterstap kiezen, de directie zich committeert en het team betrokken is bij de uitwerking van de interventie. Met de directeuren van de deelnemende scholen zijn wederzijdse samenwerkingsafspraken gemaakt op deze basis. Met subsidie van de gemeentelijke dienst Jeugd Onderwijs en Samenleving, het toenmalige Pact op Zuid en een eigen bijdrage van de scholen zijn bovendien procesbegeleiders van stichting de Meeuw ingehuurd. Deze procesbegeleiders ondersteunen de interventiescholen bij de voorbereiding en implementatie van de verbeterstap in het contact met ouders en houden het onderwerp op de agenda van de scholen. De inzet van procesbegeleiders maakt tevens mogelijk om te kijken of de handreiking onafhankelijk van de onderzoeker bruikbaar is.

Samenvatting

In schooljaar 2011–2012 werken vijftien scholen (waarvan zeven vmbo) op basis van de handreiking aan het verbeteren van het contact tussen ouders en school. De scholen worden in het voorbereidingsproces ondersteund door procesbegeleiders. Drie vmbo-scholen zijn bereid als controleschool te fungeren. Er wordt onderzocht of het de scholen lukt de interventies goed te implementeren (hoofdstuk 6) en of het toepassen van de richtlijnen uit de handreiking bijdraagt aan beter contact tussen ouders en school (hoofdstuk 7).

6.2 Het voorbereidingsproces op de scholen

De vraag of de handreiking bruikbaar is voor de scholen waarvoor deze bestemd is, is een belangrijk thema in dit onderzoek. Om die reden is het voorbereiding- en uitvoeringsproces op de vijftien interventiescholen gemonitord. Hierbij is gekeken naar de keuze van de interventie die elke school wil uitvoeren en naar de voorbereiding op en de uitvoering van de interventie in de scholen.

Om de scholen te helpen de meest kansrijke verbeterstap te kiezen is een quickscan afgenomen. Dit door de onderzoeker ontwikkelde instrument is geordend naar de veronderstelde stadia in het verbeterproces (organisatie, relatie, inhoud en aandachtspunten schooluitval). De quickscan is op bijna alle locaties in het voortgezet onderwijs (vo) ingevuld door drie tot vijf sleutelfiguren en samen met de procesbegeleider besproken. De op het voortgezet onderwijs gerichte formulering van de quickscan is ongeschikt voor het mbo, waardoor

deze beide locaties dit instrument niet hebben gebruikt. Het gemiddelde cijfer dat de sleutelfiguren hun school geven voorafgaand aan een keuze van een interventie in het contact met ouders is vermeld in bijlage 6.1.1.

Met behulp van de quickscan hebben de scholen in overleg met de procesbegeleiders besloten welke verbetering in het oudercontact voor schooljaar 2011–2012 zij gaan voorbereiden. Hoewel het de scholen vrijstaat zelf interventies uit te werken op basis van de handreiking hebben zij zich in bijna alle gevallen laten leiden door de uitgewerkte voorbeeldinterventies. Daarbij is vooral veel belangstelling voor de invoering van kennismakingsgesprekken (thuis en op school) en heeft geen van de scholen voor de school-ouderovereenkomst gekozen.

Van de scholen die een eigen invulling geven aan de interventies kiest een vmbo-school er voor de kennismaking met ouders in een collectieve ouderavond en ook de mbo-scholen geven er de voorkeur aan een collectieve ouderavond uit te voeren. Eén mbo-locatie wil ouders bovendien beter betrekken bij intakegesprekken. Een praktijkschool wil het contact met ouders aan de balie verbeteren en heeft daarmee gekozen voor een investering in de basale organisatie van oudercontact. In tabel 6.2.1 is aangegeven welke interventies de scholen in eerste instantie per context hebben gekozen. In bijlage 6.1.1 zijn deze keuzes per school aangegeven.

De uitgevoerde en onderzochte interventies

De voorbereidingen op de invoering van de gekozen interventies zijn wisselend verlopen en het opstarten van het proces heeft veel inzet van de procesbegeleiders gevraagd. De onderzoeker heeft in overleg met de procesbegeleiders een gekwantificeerde beoordeling gegeven van de manier waarop de gekozen interventie is voorbereid. ‘Zeer goed’ krijgt een school

Tabel 6.2.1 De gekozen interventies per context

context	vmbo	pro/vso	mavo/havo/vwo	mbo
voorbeeldinterventie				
informatiekaart		3		
kennismakingsgesprek thuis		2	1	
kennismakingsgesprek op school	4	1		
voortgangsgesprek	2	1	1	
loopbaankeuze	1			
school-ouderovereenkomst				
zelf gekozen interventie				
ouderavond kennismaking	1			2
intake met ouders				1
verbeteren baliefunctie		1		

waarbij het team heeft meegewerkt aan de vormgeving van de interventie en waar deze bovendien een keer geoefend is, 'zeer slecht' als de beoogde interventie niet met de mentoren is gecommuniceerd. Deze beoordeling is opgenomen in bijlage 6.1.1.

Begin schooljaar 2011–2012 is duidelijk dat het merendeel van de geplande verbeterstappen uitgevoerd en dus onderzocht kan worden. De implementatie van de kennismakingsgesprekken op school, de loopbaankeuze- en ouderavonden zijn verlopen zoals bedoeld. Omdat er slechts één activiteit rond loopbaankeuzes is uitgevoerd, zijn de hierbij verkregen data samengevoegd met die van de collectieve ouderavonden. In de vormgeving van de ouderavonden in het mbo blijkt het lastig de inzichten van de handreiking mee te nemen (zie ook 6.3). Omdat de opbouw van de ouderavonden in het vmbo en het mbo wezenlijk van elkaar verschillen en de leerlingen bovendien tot een andere leeftijdsgroep behoren, zijn de collectieve ouderavonden voor de vmbo- en de mbo- context afzonderlijk in de analyses opgenomen.

Er zijn echter ook een aantal zaken anders verlopen dan verwacht, wat gevolgen heeft voor de opzet van het onderzoek. Het voortgangsgesprek is niet overal vlekkeloos geïmplementeerd; slechts op één van de vier scholen is deze interventie (zeer) goed voorbereid. Bij twee andere scholen is de voorbereiding neutraal, maar is de interventie nog wel te onderscheiden van reguliere rapportgesprekken. Op één mavo/havo/vwo-school blijken er wel gespreksformats ontwikkeld te zijn, maar zijn deze niet besproken met de mentoren die de voortgangsgesprekken moeten uitvoeren. Hierdoor hebben niet de beoogde voortgangsgesprekken, maar reguliere rapportgesprekken plaatsgevonden. De op deze school verkregen data zijn daarom bij die van de controlescholen gevoegd. Aangezien de leerlingen op wie deze data betrekking hebben op een enkele uitzondering na vmbo-ers zijn, past ook het opleidingstype goed bij de controlecontext. Doordat de toegevoegde school geen leerlingen heeft met een lwoo-indicatie, brengt dit het gemiddelde aantal leerlingen met een lwoo-indicatie op de controlescholen op 40,9% en komt daarmee ongeveer overeen met het gemiddeld aantal lwoo-indicaties op de interventie vmbo-scholen (36,9%).

Ook de implementatie van de huisbezoeken heeft problemen opgeleverd. Op een mavo/havo/vwo-school zijn slechts enkele huisbezoeken uitgevoerd en heeft dit geen data opgeleverd. Op een praktijkschool heeft slechts een deel van de mentoren huisbezoeken afgelegd. De betreffende mentoren zijn echter niet bereid de onderzoeker in contact te brengen met de betreffende ouders, omdat zij bang zijn dat dit afbreuk doet aan het door henzelf zojuist verworven contact met de ouders. De huisbezoeken op een school voor voortgezet speciaal onderwijs zijn volgens plan uitgevoerd, maar dit heeft weinig data opgeleverd omdat het slechts één klas van tien leerlingen betreft. Het huisbezoek kan daarom slechts beperkt worden meegenomen in het verdere onderzoek. Dat geldt ook voor het intakegesprek met ouders in het mbo, dat niet goed van de grond is gekomen en daardoor weinig data heeft opgeleverd.

De informatiekaart is goed geïmplementeerd, maar omdat het verspreiden van een informatiekaart geen contactmoment tussen school en ouders oplevert, is deze activiteit moeilijk te onderzoeken. Deze interventie komt daarom alleen terug bij de eerste indruk van de

interventies (zie paragraaf 6.3) en bij de review (zie paragraaf 6.4). Aan de verbetering van de baliefunctie is uitgebreid aandacht besteed in de rapportage aan de betreffende school, maar deze interventie is te specifiek voor de totale analyse.

Doordat op school C1 bij het huisbezoek geen data verzameld zijn en school C2 als school E4 is toegevoegd aan de controlescholen, verdwijnt de mavo/havo/vwo-context uit de verdere analyses. Een managementwisseling verklaart wellicht dat op de beide mavo/havo/vwo-scholen en op de praktijkschool waar de huisbezoeken niet nader onderzocht mochten worden de geplande activiteiten niet goed van de grond zijn gekomen.

De conclusie is dat het de scholen ten dele is gelukt de verbeterstappen zo voor te bereiden dat er tot uitvoering over gegaan kan worden. Het doorzetten van het huisbezoek heeft problemen opgeleverd en het voortgangsgesprek is in een aantal gevallen slecht voorbereid. Het kennismakingsgesprek, de informatiekaart en de ouderavonden in het vmbo hebben geen problemen opgeleverd. Doordat de informatiekaart zich echter niet goed leent voor nadere kwantitatieve analyses is deze, net als het huisbezoek, slechts beperkt onderzocht.

In bijlage 6.1.1 is aangegeven of de uitvoering van de geplande interventie daadwerkelijk heeft plaatsgevonden op de scholen. Als indicator van de voorbereiding op het contact met ouders is in de laatste kolom van bijlage 6.1.1 bovendien aangegeven hoe de ontvangst van ouders in de school is georganiseerd tijdens de uitvoering van de interventie. De onderzoeker heeft samen met de docenten en studenten uit het onderzoeksteam (zie paragraaf 3.4) de manier waarop ouders in de school zijn ontvangen expliciet geobserveerd en in overleg van een score voorzien. De gegeven score voor de ontvangst is goed (persoonlijke ontvangst bij de deur), neutraal (mogelijkheid om vragen te stellen bij de receptie) of slecht (geen ontvangst).

In tabel 6.2.2 is weergegeven welke interventies zijn uitgevoerd in deze onderzoeksronde, in welke context deze zijn uitgevoerd en in welke mate de betreffende interventies zijn meegenomen in het verdere onderzoek.

Tabel 6.2.2 De uitgevoerde interventies per context

context	vmbo	pro/vso	mbo	
interventie	onderzocht			
Informatiekaart		3		beperkt
kennismakingsgesprek thuis		1		beperkt
kennismakingsgesprek op school	4	1		volledig
voortgangsgesprek	2	1		volledig
ouderavond vmbo	2			volledig
ouderavond mbo			2	volledig
controle activiteit				
regulier rapportgesprek	4			volledig

6.3 Een eerste indruk van de interventies

Om een beeld te krijgen van hoe de uitvoering van de interventies er in de praktijk heeft uitgezien, is gebruik gemaakt van procesmonitoring, van participerende observaties en van opmerkingen van respondenten tijdens het afnemen van vragenlijsten. Op elke school is de uitvoering van de interventie minimaal eenmaal geobserveerd door de onderzoeker en de aanwezige onderzoeksdocenten en studenten van Hogeschool Rotterdam. In totaal zijn 26 observaties uitgevoerd. Van elke observatie is een korte beschrijving gemaakt van de opbouw van de activiteit, de ontvangst in de school en eventuele opvallende zaken. De observaties³⁰ geven een beeld van de manier waarop de scholen de interventie hebben vormgegeven en zijn nabesproken met de aanwezigen uit het onderzoeksteam. In deze onderzoeksrunde zijn tot slot (veelal mondeling) vragenlijsten afgenomen bij ouders en leerlingen. Bij de afname van deze vragenlijsten zijn de eventuele opmerkingen van de respondenten genoteerd. Bij de mentoren zijn de vragenlijsten schriftelijk afgenomen en heeft een interview plaatsgevonden met de mentoren die aan de activiteit hebben deelgenomen. Enkele typerende opmerkingen van respondenten zijn weergegeven ter illustratie van de verschillende interventies.³¹ De overige resultaten van de vragenlijst komen in hoofdstuk 7 aan de orde.

De informatiekaart

Drie scholen (allen pro/vso) hebben een informatiekaart ingevoerd. Ouders en mentoren zijn gevraagd hoe zij over de informatiekaart denken. Dit heeft veelal plaatsgevonden in combinatie met het afnemen van de vragenlijst met betrekking tot een andere interventie. Van de 28 bevroegde ouders is één ouder neutraal en heeft één ouder de kaart niet ontvangen. De overige ondervraagde ouders vinden het (heel) prettig dat deze kaart is ingevoerd, en zijn (heel) tevreden over de vormgeving van de kaart. Ouders geven aan de kaart veelal in de keuken te bewaren, bijvoorbeeld op de koelkast of anders op het prikbord, het bureau of zij hebben de kaart op zak. Meerdere ouders geven aan de informatiekaart overzichtelijk te vinden en nu beter rekening met de schoolactiviteiten te kunnen houden.

De scholen zijn eveneens positief over de informatiekaart. De mentoren van één van de scholen zijn er van overtuigd dat de informatiekaart er aan bijdraagt dat de ouders makkelijker contact opnemen met school. De informatiekaart is volgens hen *‘echt een succesnummer’*.

Het kennismakingsgesprek thuis (huisbezoek)

De kennismakingsgesprekken bij ouders thuis zijn slechts in één klas van een vso-locatie structureel uitgevoerd en onderzocht. Bij twee andere scholen is het onvoldoende gelukt het

³⁰ Naast deze beschrijving van de observaties, is er ook een kwantitatieve benadering uitgevoerd, waarmee de onderzoeker een beeld heeft gekregen van de mate waarin de verschillende interventies al dan niet hebben bijgedragen aan de veronderstelde succesfactoren. Dit is nader uitgewerkt in hoofdstuk 7.

³¹ Omdat dit korte opmerkingen betrof, zijn per interventie soms citaten van meerdere respondenten opgenomen. De citaten zijn van elkaar gescheiden door aandachtshaken {...}.

huisbezoek in te voeren en is het niet mogelijk geweest om de wel uitgevoerde bezoeken te onderzoeken. Een aantal andere scholen heeft overwogen huisbezoeken in te voeren. Aangezien deze scholen echter geen mogelijkheid zien de huisbezoeken ook op langere termijn te faciliteren, kiezen zij uiteindelijk voor een kennismakingsgesprek op school.

Op de vso-school zijn huisbezoeken afgelegd bij negen van de tien ouders van een eerste klas. De tiende moeder wilde geen huisbezoek als gevolg van slechte ervaringen met jeugdzorg, maar onderhoudt wel goed contact met de school. De ouders zijn vooral tevreden over het individuele karakter van het contact. Twee ouders vinden dat het gesprek ook op school had mogen plaats vinden. Dat is opvallend, want deze opmerkingen zijn in de veldstudie niet gemaakt door ouders die de mentor op bezoek hebben gehad. Ouders van de vso-school zeggen over het huisbezoek bijvoorbeeld:

Het was prettig en leuk om de lerares persoonlijk te ontmoeten. Met de ouderavond is er bijna geen tijd. {...} Het is goed om de thuissituatie te zien. Ik denk dat het verder niet uitmaakt. Ik heb het liever op school (twee Nederlandse moeders van onderbouwleerlingen in het vso).

De vertegenwoordigers van de vso-school zijn positief over het huisbezoek en vinden dat het bezoek heeft bijgedragen aan een beter begrip van de leerling. De tijdsinvestering is echter groot en de school heeft ook zonder huisbezoek al veel contact met ouders. Op de praktijk-school waar enkele mentoren huisbezoeken hebben uitgevoerd lijkt de mening per mentor te verschillen. Op de mavo/havo/vwo locatie zijn de mentoren tevreden over de huisbezoeken die wel zijn uitgevoerd.

Het kennismakingsgesprek op school

Er zijn kennismakingsgesprekken op school uitgevoerd op vier vmbo's en op een vso-school. Vier van de vijf scholen hebben deze gesprekken met ouders van eersteklassers gevoerd. Eén school heeft daar gesprekken in een aantal derde klassen aan toegevoegd. De vijfde school voerde in de eerste klassen al langer kennismakingsgesprekken uit en breidt deze gesprekken nu uit naar de als lastig ervaren groep ouders van nieuwe leerlingen in het tweede jaar. Deze leerlingen moesten, wegens gebrek aan studiesucces, de havo op een andere locatie verlaten en vervolgen hun opleiding daarom op deze vmbo-t locatie.

Op de vier vmbo's staan de volgende zaken centraal in de gesprekken: het vroegtijdig kennismaken met alle ouders, een positieve benadering, luisteren naar het verhaal van de ouders en het bespreken van de achtergrond en interesses van de leerlingen. Op de vso-school maakte het kennismakingsgesprek deel uit van een uitgebreider gesprek waarbij ook wat meer regelzaken zijn besproken.

Drie scholen hebben de gesprekken gepland op een collectief moment vroeg in het schooljaar, veelal in september. Op de andere twee scholen hebben de mentoren de ouders uitgenodigd op een moment dat het hen schikte, waardoor de periode waarin de gesprekken zijn is uitgelopen.

De ouders zijn veelal positief over de mentor en de school en ervaren dat er ruimte is voor hun inbreng in het gesprek. Een moeder van een leerling die van de havo afkomstig is en haar opleiding op vmbo-t voortzet, zegt dat het contact helpt voorkomen dat haar dochter weer dezelfde fout maakt. Ouders geven aan het prettig te vinden om vroeg in het jaar voor een kennismaking uitgenodigd te worden. Zij zeggen hier bijvoorbeeld over:

Ik kom liever zo normaal naar school, dan dat ik op het matje geroepen wordt voor hem (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling in het vso).

Het individuele karakter van het gesprek helpt ouders meer vrijuit te praten. Ouders vinden het prettig 'een gezicht' te hebben bij de mentor, omdat dit een handvat geeft om met hun kind te praten over school en om de verhalen waarmee de kinderen thuis komen te kunnen nuanceren. De ouders waarderen het als de school vraagt of er aandachtspunten thuis zijn waar school rekening mee kan houden. Het gesprek lijkt bovendien de drempel naar school toe te verlagen:

De mentor is een schat van een mens en ik heb nu zeker wel vertrouwen in haar. {...} Ik ga contact opnemen als ik denk dat dingen niet gaan zoals ze gaan moeten. Dat doe ik ook als ik de mentor niet ken, maar nu is het makkelijker want je weet wie erachter staat (een Marokkaanse oudere broer van een onderbouwleerling in het vmbo en een Kaapverdise moeder van een onderbouwleerling in het vmbo).

Maar niet alles verloopt naar wens. Zo heeft een aantal ouders erg lang moeten wachten omdat de gesprekken uitliepen en meldt een moeder die graag tips van school voor thuis had gekregen dat zij eerder de mentor heeft geholpen in de omgang met haar kind op school dan andersom.

De leerlingen geven aan het belangrijk te vinden dat ze zelf aanwezig zijn bij het gesprek en de meeste leerlingen melden dat er positieve dingen over hen zijn verteld:

Het was allemaal goed nieuws, bijna allemaal. Dat was leuk om te horen. Mijn vader laat niet alles zien op school, maar thuis gaat hij laten zien hoe trots hij op mij is (een Marokkaanse jongen uit de onderbouw van een vmbo).

De mentoren noemen de gesprekken 'tijdrend', maar ook 'verrassend', 'vruchtbaar' en 'nuttig'. De mentoren van de vso-school zijn wat terughoudender in hun reactie en geven aan ook zonder een kennismakingsgesprek al veel contact met de ouders te hebben. Eén van hen ziet het nut van een gesprek over de begeleiding van het kind thuis niet zo in en zegt daarover:

Het interesseert me ook niet hoe die z'n tas inpakt (een Nederlandse onderbouwmentor in het vso).

Het voortgangsgesprek

Twee vmbo's en een praktijkschool hebben voortgangsgesprekken ingevoerd. Een mavo/havo/vwo-school was dit eveneens van plan, maar de implementatie is niet goed verlopen, waardoor de mentoren niet op de hoogte zijn van de nieuwe aanpak van de oudergesprekken. Ook op de twee vmbo's is er niet veel aandacht voor het doorspreken van de invulling van de voortgangsgesprekken met het team, maar hier lijken de voortgangsgesprekken zich desondanks nog voldoende te onderscheiden van de reguliere rapportgesprekken om als aparte interventie te kunnen onderzoeken. Op de praktijkschool is de voorbereiding goed verlopen en zijn de gesprekken met een acteur een keer geoefend.

Op de drie scholen zijn volgens plan alle ouders uitgenodigd voor het gesprek, en niet alleen de ouders van leerlingen met slechte cijfers of gedrag. Ook is er op alle scholen gekozen om aandacht te besteden aan wat de leerling goed doet. De bredere agenda, waarbij niet alleen de cijfers, maar ook sociale vaardigheden, ontwikkeling van het kind thuis, interesses en loopbaankeuzes aan bod komen is op de praktijkschool vormgegeven zoals bedoeld. Op beide vmbo-scholen blijft de agenda echter smal en veelal beperkt tot de behaalde cijfers.

De ouders geven aan blij te zijn met het gesprek omdat ze antwoord krijgen op hun vragen, hun kind leren kennen door de ogen van de mentor en thuis beter kunnen begeleiden als ze geïnformeerd zijn over het gedrag op school. Een moeder van een kind waarmee 'nooit wat aan de hand is' zegt:

Dan heb je toch nog een beetje contact, even face to face, dat is wel prettig (een Nederlandse moeder van een onderbouwleerling in het vmbo).

Een moeder geeft aan dat ze haar betrokkenheid bij school kan tonen door aanwezig te zijn bij het voortgangsgesprek. Een moeder van een praktijkschoolleerling is vooral blij met de positieve toon van het gesprek:

Dat schouderklopje dat doet zoveel. Ze hebben nodig dat ze denken 'ik kan het wel' (een Nederlandse moeder van een bovenbouwleerling op een praktijkschool).

Wel vinden ouders dat het gesprek pas laat in het jaar plaatsvindt (veelal in december), dat er weinig contact is met school, dat school vrijwel geen initiatief neemt in het contact en onvoldoende tijd uittrekt voor het gesprek. Een vader zegt:

Dit is de eerste keer dat ik de mentor heb ontmoet. De mentor heeft nooit opgebeld om even te bespreken. Dat had ik wel prettig gevonden (een Turkse vader van een onderbouwleerling in het vmbo).

De leerlingen geven veelal aan het goed te vinden dat hun ouders van de mentor horen hoe het met hen gaat. Eén van de leerlingen geeft als tip dat school meer naar de leerlingen zou moeten luisteren.

De mentoren zijn positief over de voortgangsgesprekken. Een mentor vertelt dat hij door het intensievere contact met ouders meer zicht heeft op de situatie waarin kinderen leven en meer weet van de ambities die ouders met hun kinderen hebben. Een mentor heeft de positieve toon in het gesprek als verhelderend ervaren:

Dit keer ben ik bewust bij een stel ouders die altijd heel negatief zijn positief begonnen 'ik ben zo trots op hem. U ook?' Ze stonden even raar te kijken, maar gingen toch wel mee in die sfeer en kwamen uit de weerstand (een Nederlandse onderbouwmentor in het vmbo).

Het rapportgesprek

Omdat de interventies in hoofdstuk 7 afgezet worden tegen het reguliere (niet op de handreiking gebaseerde) rapportgesprek, is het van belang ook een beeld te hebben hoe de controlescholen deze activiteit vorm geven. Aangezien er geen sprake is van een interventie die vanuit het onderzoek met de school samen is vorm gegeven, is er geen zicht op de manier waarop de rapportgesprekken op deze scholen zijn voorbereid. Wel is op de controlescholen geobserveerd hoe de gesprekken in de praktijk verlopen. Net als bij de voortgangsgesprekken zijn in veel klassen alle ouders uitgenodigd voor het gesprek, maar dit is niet altijd het geval. De leerlingen zijn soms wel en soms niet aanwezig bij de rapportgesprekken. Het bespreken van de rapportcijfers vormt de kern van deze gespreksvorm, soms aangevuld met een opmerking over verzuim, gedrag of huiswerk.

Alle ouders vinden het van belang dat ze geïnformeerd worden vanuit school en vinden dat zij aanwezig moeten zijn bij de rapportgesprekken. De reactie van de ouders op de rapportgesprekken is echter wisselend. Ouders die goede berichten hebben gekregen en/of tevreden zijn over de mate waarin de mentor contact onderhoudt zijn positief over het gesprek en de school:

Goed, openhartig. We mochten alles vragen. {...} De meester is een goede meester, hij belt mij altijd als er wat is. Ik ben blij (een Surinaamse moeder van een onderbouwleerling en een Turkse moeder van een bovenbouwleerling in het vmbo).

Andere ouders geven aan dat ze meer contact en informatie willen, dat school het niet moet laten bij een paar rapportgesprekken en dat de gesprekken te kort zijn. Sommige ouders zijn echt ontevreden over de communicatie met school:

Ik ben ontevreden. De mentor was gehaast, hij moest eten. Het ging alleen over cijfers, snel, snel. Hij had zeker honger. {...} Ze zeggen geen hallo, er is geen communicatie (een Surinaamse moeder en een Turkse moeder van bovenbouwleerlingen in het vmbo).

De mentoren op de controlescholen zijn niet geïnterviewd, maar de leerlingen geven ook bij de rapportgesprekken aan dat ze zelf bij de gesprekken aanwezig willen zijn, zodat ze horen wat de mentor over hen vertelt en vinden het belangrijk dat hun ouders van school horen hoe ze het doen op school.

De ouderavond in het vmbo

School B en C uit de veldstudie hebben gekozen voor een collectieve ouderavond. School B, die sinds jaar en dag in het eerste leerjaar huisbezoeken uitvoert, wil aanvankelijk met de ouders van de hogere leerjaren individuele kennismakingsgesprekken op school uitvoeren. Als gevolg van een tegenvallende subsidie en de grote tijdsinvestering bij individuele gesprekken in alle klassen, kiest de school uiteindelijk voor een collectieve kennismakingsavond in de eerste lesweek. De ouders worden hierbij eerst per leerjaar gezamenlijk ontvangen en krijgen een welkomspraatje waarin het belang van de rol van ouders thuis en een goede relatie tussen ouders en school wordt toegelicht. Per klas is er vervolgens de gelegenheid kennis te maken met de mentor en aandacht voor het boekenpakket van de leerlingen.³² School C heeft opnieuw de sectorkeuze-avond voor de 2^e klas uitgevoerd die zij al in schooljaar 2010–2011 hebben geïntroduceerd (zie paragraaf 5.1).

De voorbereiding en uitvoering van het centrale deel van de avond verloopt op beide scholen goed. Bij het deel waarbij de ouders met de mentor naar de eigen klas gaan, is het voor sommige mentoren nog wat zoeken naar de invulling. In tegenstelling tot het jaar ervoor was de uitnodiging voor de sectorkeuzeavond op school C niet in alle klassen goed uitgezet, waardoor de opkomst aanzienlijk lager is dan het jaar ervoor. De school kiest er daarom ter plekke voor alleen het collectieve deel en de verschillende rondes per sector door te laten gaan. Hierdoor vervallen de meer interactieve onderdelen van de avond, zoals het bekijken van sectorwebsites met ouder en leerling en de terugkoppeling met de mentor in de eigen klas van de leerling.

Bij deze collectieve activiteiten is het lastig opmerkingen van ouders te noteren. Wel geven de ouders aan tevreden te zijn over de informatie ('interessant', 'nuttig') en blij te zijn kennis te kunnen maken met de mentor. Een ouder noemt de drempel naar school laag. Een andere ouder merkt op dat de avond wel korter mag en de organisatie beter. Aangezien de mentoren van beide scholen in het kader van dit onderzoek in de eerste en tweede onderzoeksrondte al veel bevraagd zijn, zijn zij niet nogmaals gevraagd om medewerking aan een interview.

De ouderavond in het mbo

Op beide mbo-locaties die aan het onderzoek hebben deelgenomen, zijn collectieve ouderactiviteiten uitgevoerd. Op de ene locatie verzorgen de studenten een informatieve ouderavond voor hun ouders en/of andere gasten, op de andere locatie nodigen de studenten hun moeder (of andere gast) uit als model in de les uiterlijke verzorging. Strikt genomen is dit laatste geen ouderavond, maar een verwenochtend. De ouderavond vindt plaats in zes klassen tegelijk. In elke klas is iemand van het onderzoeksteam aanwezig om te observeren. De verwenochtend is op meerdere momenten aangeboden en is op twee momenten geobserveerd.

³² Het boekenpakket gaat op deze (t)huiswerkvrije school niet mee naar huis, waardoor de ouders zich minder goed een beeld kunnen vormen van het lesmateriaal van hun kind.

Bij beide activiteiten kiest de school ervoor zelf een beperkte rol te spelen en geldt de organisatie en uitvoering van de activiteit als studieonderdeel voor de studenten. Hierdoor zijn alle studenten aanwezig en is hun rol in de activiteit helder. De andere kant van deze aanpak is dat de ouders die de ouderavond bezochten een school aantreffen vol adolescenten die zenuwachtig zijn voor de te houden presentatie en waarbij het welkom bij de deur niet helder geregeld is. Doordat de school nauwelijks een rol heeft in de bijeenkomst, krijgen de ouders weinig informatie en kunnen zij niet goed kennismaken met de mentor van hun kind.

Voor de ouders is dit de eerste keer na de open dag dat ze op de school van hun kinderen komen. Hoewel de ouders het goed vinden om bij school betrokken te worden en het leuk vinden hun zoon of dochter te zien presenteren, is er ook commentaar op de inhoud van de verkregen informatie en de kwaliteit van de presentatie. Ook vinden sommige ouders de vertegenwoordigers van de school te weinig zichtbaar:

Nee, er was niets verteld dat voor ouders van belang is. Alle informatie kan ook door de leerling zelf thuis verteld worden. {...} De avond werd niet ingeleid of uitgeleid door een verantwoordelijke van de school. {...} De ontvangst van de ouders kan beter, dus meer een welkom gevoel geven (een Surinaamse vader, een Turkse vader en een Surinaamse moeder van mbo-leerlingen).

Veel studenten zijn positief over de ouderavond en de verwenochtend. Zij vinden het een informatieve en goede avond, waarop zij hun ouders kunnen laten zien wat zij geleerd hebben. Maar er is ook kritiek, vooral over de eigen organisatie ('een zootje ongeregeld'). Een volgende keer zouden de studenten het zelf beter willen voorbereiden, maar ze willen ook dat school de datum eerder bekend maakt aan de ouders. Vooral bij de verwenochtend geven studenten aan dat het tijdstip slecht schikt en dat het geboden programma aan de ouders niet echt afwijkt van een reguliere les. Enkele studenten geven aan dat ze ouders regelmatig uit zouden willen nodigen en ook het rapport zouden willen bespreken met een ouder erbij. Participerende observatie maakt duidelijk dat studenten die geen gast bij zich hadden zich hier opgelaten over voelen.

Een studieloopbaanbegeleider stelt dat deze avond haar niet meer inzicht heeft gegeven in de ambities van de studenten of de mogelijkheden van de ouders om hun kind te begeleiden. Zij zou de tijd van deze ouderavond liever besteden aan individuele gesprekken met ouders en studenten.

Samenvatting

De respondenten zijn vooral tevreden over de informatiekaart, het kennismakingsgesprek en de ouderavonden zoals vormgegeven op de beide vmbo-scholen. Bij het huisbezoek in het vso zijn ouders tevreden, maar sommige ouders willen dit gesprek ook wel op school voeren. De ouders zijn blij dat ze zijn uitgenodigd voor voortgangsgesprekken, maar willen graag eerder en meer contact met school hebben. Bij het rapportgesprek zijn niet alle ouders en leerlingen aanwezig en de tevredenheid van de ouders is wisselend. Sommige ouders

zijn niet tevreden over de aandacht die zij bij het rapportgesprek hebben gekregen van de mentor. Ouders vinden het prettig door het mbo te zijn uitgenodigd voor een ouderavond. Wel geven ouders aan dat de inhoud van de mbo-avond beter kan, de school zich meer kan profileren en ouders beter welkom kunnen heten.

6.4 Review met de betrokkenen

Om na te gaan hoe deelnemende scholen en adviesorganisaties de handreiking beoordelen, is tegen het einde van de derde onderzoeksrunde een reviewbijeenkomst gehouden³³ waarbij alle partijen die bij de testronde zijn betrokken, zijn uitgenodigd. Deze eindsessie heeft een aan de Delphi-methode ontleende aanpak en geldt als kwalitatieve review op de drie pijlers van de handreiking vanuit de perspectieven van scholen en ondersteuningsorganisaties. Aanwezig zijn negen vertegenwoordigers van de deelnemende scholen en acht vertegenwoordigers van adviesorganisaties, te weten vertegenwoordigers van KPC, de Meeuw, Forum en CPS als deelnemers aan de adviesraad van het onderzoek en de vier procesbegeleiders van stichting de Meeuw. Vanuit Hogeschool Rotterdam zijn bovendien drie docenten en drie studenten aanwezig die hebben meegewerkt aan het onderzoek en één van de promotoren.

De vraag aan de betrokkenen is om vanuit hun ervaring met het werken van de handreiking een mening te geven over dit praktijkproduct. De volgende vragen zijn hierbij aan de orde: zijn de succesfactoren juist, helder en compleet? Zijn de interventies bruikbaar en is het pakket interventies compleet? Zijn de stadia juist, compleet en volgordeelijk? Wat kan in de handreiking worden aangevuld of aangescherpt in formulering?

Met stikers en post-it-velletjes hebben de aanwezigen aangegeven of zij eens, oneens of neutraal staan tegenover de afzonderlijke succesfactoren, interventies en stadia in het verbeterproces die op flappen waren geschreven en hebben zij opmerkingen toegevoegd. Op een formulier geeft elk van de aanwezigen meer expliciet een mening over nut en noodzaak van de verschillende onderdelen en wat er naar hun mening nog ontbreekt. In een collectieve discussie is nader op de verschillende standpunten ingegaan. Aan de kleuren van stikers, post-its en formulieren is af te leiden of de antwoorden afkomstig zijn van scholen, ondersteuningsorganisaties of vertegenwoordigers van Hogeschool Rotterdam. Hierdoor is duidelijk op welke punten scholen en procesbegeleiders het al dan niet met elkaar eens zijn. Hieronder worden de reacties op de succesfactoren, interventies en stadia besproken.

De zes succesfactoren

De zes veronderstelde succesfactoren vormen de kern van de handreiking (zie paragraaf 5.3). De meeste respondenten vinden dat alle benoemde succesfactoren hun waarde hebben en met elkaar een geheel vormen. De vraag of er succesfactoren toegevoegd zouden moeten

³³ De reviewbijeenkomst heeft plaatsgevonden op 19 april 2012.

worden leidt niet tot concrete formuleringen. Wel vindt men het van belang dat ouders kennis hebben van het onderwijssysteem en het zelfvertrouwen hebben om hun pubers te kunnen begeleiden. Deze opmerkingen sluiten aan bij succesfactor 1 (ouders weten wat van hen verwacht wordt en hebben het gevoel dit ook te kunnen).

De formulering van enkele succesfactoren leidt tot enige verwarring. Dit geldt met name voor succesfactor 1, dat betrekking heeft op het informeren en begeleiden van ouders zodat zij het onderwijsondersteunend gedrag thuis vorm kunnen geven. De formulering maakt de bedoeling onvoldoende duidelijk en de aanwezige professionals maken zich bovendien zorgen over de onrealistische verwachtingen die sommige ouders hebben ten aanzien van hun kind. Ook de formulering van succesfactor 2 ('ouders hebben het idee dat hun puber de bemoeienis waardeert') kan scherper. De positieve invalshoek is nodig om pubers een uitnodigende houding naar hun ouders aan te laten nemen, maar het moet ouders duidelijk zijn dat hun steun ook van belang is als hun puber dit niet lijkt te waarderen. 'Bemoeienis' klinkt bovendien negatief. Het stimuleren van trots, zoals beschreven in succesfactor 6 ('ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan van hun kind') vindt men erg belangrijk. Wel is de vraag of succesfactor 2 en 6, die allebei betrekking hebben op de positieve relatie tussen ouder en kind, elkaar niet enigszins overlappen. De succesfactoren die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en mentor ervaart iedereen als helder en relevant. Dit betreft succesfactor 3 ('ouders voelen zich welkom in de school'), 4 ('ouders kennen en vertrouwen de mentor') en 5 ('ouders ervaren de relatie met school als wederkerig'). Wel ervaart men het begrip 'wederkerig' als lastig. Ook meent iemand dat de kwaliteit van het contact met ouders belangrijker is dan de kwantiteit.

Alle aanwezigen hebben de volgorde van belangrijkheid van de succesfactoren aangegeven (zie tabel 6.4.1).

Als de mening van zowel scholen als adviesorganisaties is meegewogen, vindt men de wederkerigheid in de relatie (5), trots en perspectief (6) en het aandeel van de leerling in de relatie (2) het meest relevant. Het stimuleren van trots door meer aandacht te besteden aan wat goed gaat, vinden alle partijen van belang. De scholen en adviesorganisaties zijn

Tabel 6.4.1 Succesfactoren in volgorde van ervaren belangrijkheid volgens vertegenwoordigers van scholen en adviesorganisaties

succesfactoren		totaal	scholen	adviesorganisaties
1	verwachting ouders	5	6	2
2	aandeel leerling	3	5	1
3	welkom	4	3	4
4	vertrouwen	6	4	5
5	wederkerigheid	1	1	2
6	trots en perspectief	2	2	3

het daarbij eens over het belang van wederkerigheid (5) en in iets mindere mate over trots en perspectief (6). In tegenstelling tot de scholen leggen de adviesorganisaties de prioriteit echter bij de beide succesfactoren die zich richten op het ondersteunen van de betrokkenheid van ouders thuis (1 en 2), terwijl scholen deze succesfactoren juist onderaan hun lijstje zetten en het welkom van de school bij de drie belangrijkste succesfactoren benoemen.

De voorbeeldinterventies

In de handreiking is een aantal voorbeeldinterventies uitgewerkt (zie paragraaf 5.1). De aanwezigen vinden de ‘informatiekaart’, ‘kennismakings’- en ‘voortgangsgesprek’ en ‘school-loopbaankeuzes’ relevant. Wel associeert een enkeling het kennismakingsgesprek met een intakegesprek, terwijl beide gespreksvormen een ander doel dienen en tot de verantwoordelijkheid van een andere vertegenwoordiger van de school behoren. De aanwezigen die ervaring hebben met huisbezoeken geven aan dat deze variant van de kennismakingsgesprekken de meeste informatie oplevert over het gezin en de omgeving van het kind. Door ouder en kind thuis te bezoeken wordt bovendien wederkerigheid ervaren en een goede basis voor de relatie met ouders gelegd. De meeste scholen kiezen vooralsnog echter voor de kennismakingsgesprekken op school, omdat het uitvoeren van huisbezoeken veel tijd kost en het een grote stap is om hiertoe over te gaan.

Er is discussie over de ‘school-ouderovereenkomst’, die door geen van de scholen is ingevoerd. Men is het er over eens dat het gesprek over wederzijdse verwachtingen tussen ouders en school van belang is, maar wil de weg van juridisering niet ingaan, omdat dit niet bijdraagt aan samenwerking, maar ouders eerder afstoot. Als de relatie met ouders goed is, is zo’n overeenkomst niet nodig en als er problemen zijn, heeft een dergelijke overeenkomst niet de status om sancties te kunnen opleggen.

Men zou graag een ‘themabijeenkomst’ als aanvullende interventie zien om ouders te ondersteunen bij het invulling geven aan hun rol thuis. Deze interventie was op hoofdlijnen ook ontwikkeld, maar is voor scholen moeilijk te implementeren, doordat de uitvoering van themabijeenkomsten over meer schijven loopt. Daarnaast zijn een ‘intakegesprek’ en een ‘mentorspreekuur’ genoemd als mogelijke extra interventies in de handreiking.

De stadia in het verbeterproces

De aanwezigen ervaren de vier stadia (‘organisatie’, ‘relatie’, ‘inhoud’ en ‘aandachtspunten schooluitval’, zie paragraaf 5.2) als relevant. De adviesorganisaties zien de stadia als iteratief en ervaren deesignaleerde overlap tussen de stadia als wenselijk. Een school stelt dat de stadia een denkraam bieden voor het verbeterproces.

De discussie gaat vooral over de vraag of de benoemde volgorde juist is en of het überhaupt zinvol is om de stadia in een volgorde te zetten. Een relatie kan niet zonder organisatie en inhoud. Als er een volgorde is, zou wellicht de ‘visie’ op contact tussen ouders en school en de ‘attitude’ van elke mentor (wil je samenwerken met ouders?) vooraf moeten gaan aan de benoemde stadia. De ‘relatie’, als startpunt van het contact met ouders, moet volgens de één

voor de 'organisatie' geplaatst worden terwijl de ander de 'organisatie' juist als basis benoemt. In de 'organisatie' zou ook het op orde hebben van het verzuimbeleid duidelijk benoemd moeten zijn en 'inhoud' vereist een heel concrete invulling van wat de school met ouders moet bespreken. Leiderschap is van belang om de 'implementatie' van de verbeteringen in het contact tussen school en ouders te faciliteren, te continueren en zo nodig af te dwingen. Een procesbegeleider van buiten de school helpt het thema op de agenda te houden en kan de school met een frisse blik bekijken. Professionalisering van het team is relevant, omdat het aangaan van een relatie met ouders specifieke vaardigheden vraagt van mentoren.

De vertegenwoordigers van de scholen en de adviesorganisaties zijn over het algemeen positief over de in de handreiking veronderstelde succesfactoren, voorbeeldinterventies en benoemde stadia. In formulering verdient de handreiking nog wat aanscherping. Het grootste verschil tussen vertegenwoordigers van scholen en adviesorganisaties is dat de adviesorganisaties de begeleiding van ouders in de rol die zij thuis vervullen aanzienlijk meer prioriteit geven dan de scholen.

6.5 Het vervolg op de scholen in Rotterdam-Zuid

De kans dat het werken met de handreiking bij bijdraagt aan preventie van schooluitval is pas reëel als scholen de in gang gezette verbetering handhaven en verder uitbreiden. Om na te gaan of de ingevoerde verbeteringen gecontinueerd zijn, is aan alle deelnemende scholen gevraagd of de in schooljaar 2011–2012 ingezette investering in het contact tussen school en ouders een vervolg heeft gehad in 2012–2013. De antwoorden zijn per school weergegeven in bijlage 6.5.1. Hieronder zijn de uitkomsten per interventie samengevat:

De drie pro/vso scholen die de informatiekaart in 2011–2012 hebben ingevoerd, hebben deze ook uitgegeven in 2012–2013.

De vijf scholen die kennismakingsgesprekken hebben uitgevoerd, hebben dit ook in schooljaar 2012–2013 gedaan. Twee scholen hebben nu ook gesprekken met ouders van in-stromers in alle leerjaren gevoerd. Bovendien zijn er twee scholen bijgekomen die kennismakingsgesprekken hebben ingevoerd: school D, die als controleschool heeft meegewerkt aan de testronde, heeft in 2012–2013 kennismakingsgesprekken ingevoerd en een andere school bereidt zich voor op de invoering van kennismakingsgesprekken in schooljaar 2013–2014.

De huisbezoeken leveren een wisselend beeld op: de vso-school die in 2011–2012 de huisbezoeken volgens plan uitvoerde, heeft in 2012–2013 afgezien van structurele invoering, omdat dit te arbeidsintensief is. Wel voert de school vaker een incidenteel huisbezoek uit. Op de praktijkschool waar verschillende mentoren in 2011–2012 huisbezoeken bij derde klassers heeft uitgevoerd heeft in 2012–2013 de keuze ook aan de individuele mentoren gelaten. De andere praktijkschool heeft in studiejaar 2012–2013 huisbezoeken juist standaard opgenomen in het pakket voor alle leerjaren. De mavo/havo/vwo locatie waar in 2011–2012 de huisbezoeken nog niet goed van de grond komen, meldt in oktober 2012

dat bij alle brugklasouders een huisbezoek is uitgevoerd naar volle tevredenheid van de mentoren. De andere locatie van een school die kennismakingsgesprekken voorbereid, heeft in 2012–2013 huisbezoeken ingevoerd.

Alle scholen die het voortgangsgesprek hebben ingevoerd, hebben dit gehandhaafd in schooljaar 2012–2013. Eén school waarbij het gesprek aanvankelijk slecht was voorbereid heeft dit in 2011–2012 al verbeterd en heeft daarbij vooral aandacht besteed aan de positieve invalshoek en het welkom in de school. De school heeft tevreden ouders en een opkomst van 95% door de hele school. De mavo/havo/vwo school waar de interventie niet van de grond was gekomen, heeft de voortgangsgesprekken in 2012–2013 opnieuw opgepakt. Ook heeft deze school een leerlingbespreking ingevoerd die over andere zaken dan de cijfers gaat. Een andere school is niet zozeer overgestapt op voortgangsgesprekken, maar is wel alle ouders expliciet gaan uitnodigen voor de rapportgesprekken. Het resultaat is een opkomst van 95% door de hele school.

De beide scholen die ouderavonden hadden uitgevoerd in het vmbo, handhaven deze avonden in de zelfde vorm. Naast school C, die nu al twee jaar op rij ouders expliciet betreft bij de sectorkeuze, investeren nu ook drie andere scholen in het betrekken van de ouders bij de schoolloopbaankeuzes. School B meldt het plenaire gedeelte bij voorlichtingsavonden expres kort te houden zodat er minder sprake is van eenrichtingsverkeer. De ouderavond in het mbo is op beide locaties in 2012–2013 opnieuw zo uitgevoerd als in 2011–2012.

De scholen voeren nog andere activiteiten uit naast de in de handreiking uitgewerkte beeldinterventies, zoals het spreken van ouders in ouderraadverband of het betrekken van ouders bij de vakantieschool. Meerdere scholen zijn actief met themabijeenkomsten, waarbij meer aandacht is voor onderwijsondersteunend gedrag. Op twee scholen organiseren leerlingen een specifieke activiteit voor de ouders. Het opmerkelijkste initiatief is van de school die ouders van jongens die zich dusdanig misdragen dat ze van school gestuurd dreigen te worden, uitnodigt in de les. Alle ouders blijken hiertoe bereid te zijn en alleen al door deze afspraak tussen school en deze ouders gaan de jongens zich beter gedragen, aldus de school.

Bij de implementatie valt in 2012–2013 op dat drie scholen professionele ondersteuning hebben ingehuurd om verdere stappen te zetten in de verbetering van het contact met ouders. Ook heeft een school een coördinator ouderbetrokkenheid aangesteld. Eén van de scholen bereidt in rollenspelen met een acteur kennismakingsgesprekken voor. De praktijk-school die het voortgangsgesprek in 2011–2012 al goed had voorbereid, is verder gegaan met de professionalisering van het team en geeft aan dat de kwaliteit van het contact met de ouders verbeterd.

Ook bij de controlescholen is nagegaan of er aanpassingen zijn in het contact met ouders. School D uit de veldstudie, die als controleschool aan de testronde heeft deelgenomen, heeft inmiddels serieus werk gemaakt van de aanbevelingen in de school-specifieke handreiking: naast de al genoemde invoering van kennismakingsgesprekken en het betrekken van ouders bij loopbaankeuzes, is in 2012–2013 een ouderraad gestart en is gewerkt aan organisatorische randvoorwaarden voor oudercontact, zoals de klantvriendelijkheid van het

onderwijsondersteunend personeel, meer overleg rond leerlingzorg en een beter overzicht rond verzuim. Een andere controleschool heeft in 2012–2013 geen grote verbeteringen doorgevoerd in het contact met ouders. Wel krijgen ouders inmiddels een eigen toegangscode tot magister, zodat ze bij het online bekijken van cijfers en verzuim van hun kinderen niet meer afhankelijk zijn van de bereidheid van hun kinderen om hen toegang te verschaffen. Dit is een praktijk die op meerdere scholen al eerder is toegepast. Van de derde controleschool is niet bekend wat de activiteiten rond oudercontact in schooljaar 2012–2013 zijn.

School A uit de veldstudie tenslotte, waar een grote inzet is om contact tussen ouders en school te realiseren, wilde de kennismakingsgesprekken in de bovenbouw graag als extra activiteit handhaven. Doordat er onduidelijkheid bleef over de tegemoetkoming voor de tijd die dit de mentoren kostte, werd de werkdruk echter te hoog en verdween dit onderdeel na een succesvolle start in 2010–2011 een jaar later geruisloos weer van de agenda.

Conclusie vervolg verbeterproces

De conclusie is dat de meeste scholen de verbeterstap hebben gehandhaafd en in veel gevallen het contact met de ouders verder hebben uitgebreid. Het huisbezoek op de vso-school en de kennismakingsgesprekken in de bovenbouw van school A zijn hierop een uitzondering. Scholen waarbij de verbetering eerder nog niet gelukt was, hebben in tweede instantie de geplande verbetering wel doorgevoerd. De aandacht voor het betrekken van ouders bij loopbaanoriëntatie is toegenomen, themabijeenkomsten staan vaker in het teken van onderwijsondersteunend gedrag en er zijn initiatieven om leerlingen te helpen meer uitnodigend naar hun ouders te zijn. Verschillende scholen hebben ondersteuning ingehuurd om het traject verder vorm te geven en/of te werken aan professionalisering. De voortgang bij de scholen die met de handreiking hebben gewerkt lijkt groter dan die bij de controlescholen. Wel is het de vraag of scholen de (facilitering van deze) verbetering ook op langere termijn vol kunnen houden en de veronderstelde succesfactoren daarbij in beeld blijven.

Samenvatting van de bevindingen bij de implementatie van de handreiking

Uit deze derde onderzoeksronde blijkt dat er zowel binnen als buiten het vmbo voldoende belangstelling is om met de handreiking te werken. De handreiking lijkt minder aan te sluiten bij scholen die minder grootstedelijke achterstandsproblematiek kennen.

De scholen kiezen ervoor informatiekaarten, huisbezoeken, kennismakingsgesprekken, voortgangsgesprekken en ouderavonden (waaronder een sectorkeuzeavond) in te voeren.

De interventies op de beide mavo/havo/vwo locaties komen in 2011–2012 als gevolg van een managementwisseling niet van de grond. Hierdoor blijven naast het vmbo alleen de praktijk-, en vso-scholen en mbo-locaties over om nader te onderzoeken.

Het voorbereiden en uitvoeren van de verbeteringen in het contact met ouders is niet altijd soepel verlopen. De consequentie hiervan is dat het huisbezoek niet goed van de grond komt en het voortgangsgesprek op het vmbo niet goed is voorbereid. Op de ouderavond in het mbo lukt het de school niet zich goed te profileren naar de ouders.

In de reviewbijeenkomst zijn de reacties op de handreiking van scholen en ondersteuningsorganisaties positief. Wel kunnen een aantal formuleringen aangescherpt. Succesfactoren 1 en 2, die betrekking hebben op de inhoudelijke invulling van het contact met ouders, staan bij de scholen onderaan hun prioriteitenlijstje en bij de ondersteuningsorganisaties juist bovenaan. Er is op de scholen geen behoefte aan de school-ouderovereenkomst. Wel wil men graag een themabijeenkomst ter begeleiding van onderwijsondersteunend gedrag in de handreiking opnemen.

De scholen continueren veelal de ingezette interventies en voegen hier verdere verbeteringen in het contact met ouders aan toe. Het is de vraag wat scholen op de langere termijn nodig hebben om deze verbetering te borgen en nader uit te bouwen en of de scholen de succesfactoren dan nog in hun achterhoofd houden.

Hoofdstuk 7 De werking van de handreiking

DE AFWEZIGE OUDER *acht zich niet in staat een bijdrage te leveren, doet alleen mee als iets (nadrukkelijk) wordt gevraagd, redelijk ontevreden, niet-betrokken, school heeft geen prioriteit (meer), laat schoolkeuze aan het toeval over, geen contact mee te krijgen, introvert, onbereikbaar.*

DE SUPEROUDER *voelt zich samen met de school verantwoordelijk voor opvoeding en onderwijs, is bereid om naast drukke baan de school te ondersteunen, te investeren in de relatie, kritisch mee te denken, van goede ideeën te voorzien, is bereid eigen netwerk in te zetten, is tevreden als de school zich optimaal inzet voor leerprestaties en welbevinden van eigen kind (en ook andere leerlingen).*

(Poster Herken de ouder; Smit, 2006).

Na het bespreken van de implementatie van de op de handreiking gebaseerde interventies die de vijftien scholen in Rotterdam-Zuid in schooljaar 2011–2012 hebben uitgevoerd, zijn de resultaten die deze implementatie heeft opgeleverd aan de orde. Met interventies worden de activiteiten bedoeld zoals de scholen die deelnemen aan dit onderzoek deze op basis van de handreiking hebben vormgegeven (zie paragraaf 6.3). De interventies die voldeende zijn geïmplementeerd om kwantitatief te worden onderzocht, zijn het kennismakingsgesprek op vier vmbo-scholen en één vso-school, het voortgangsgesprek op twee vmbo-scholen en één praktijkschool, een collectieve kennismakingsavond en een sectorkeuzeavond als ouderavonden in het vmbo en een verwenochtend en presentatieavond als ouderavonden in het mbo³⁴ (zie tabel 6.2.2). Deze op de handreiking gebaseerde interventies worden in dit hoofdstuk vergeleken met en afgezet tegen het reguliere rapportgesprek als controle-activiteit op vier vmbo-scholen.³⁵ De resultaten van de in dit hoofdstuk beschreven analyses hebben alleen betrekking op de activiteiten zoals deze in het kader van dit onderzoek zijn uitgevoerd en niet op ouderactiviteiten in het algemeen.

In dit hoofdstuk is nagegaan of het toepassen van de richtlijnen uit de handreiking de gewenste resultaten heeft opgeleverd. De verwachting is dat ouders die een op de handreiking

³⁴ Zoals eerder opgemerkt zijn de vormgeving en doelgroep van ouderavonden in het vmbo en mbo zodanig verschillend dat deze bij de analyses als verschillende interventies zijn opgenomen.

³⁵ Dit betreft zowel de drie vmbo-scholen die als controleschool zijn geworven als de mavo/havo/vwo-locatie waar het voortgangsgesprek niet is doorgevoerd en waar vooral vmbo-ouders een vragenlijst hebben ingevuld.

gebaseerde interventie (de kennismakings- en voortgangsgesprekken en de ouderavonden) hebben bijgewoond hoger scoren op de succesfactoren dan ouders die een regulier rapportgesprek hebben gevolgd. Aangezien de voortgangsgesprekken in de deelnemende vmbo-scholen niet goed geïmplementeerd zijn, is de vraag of deze interventie de verwachting waar kan maken. De ouderavond zoals vormgegeven op de deelnemende vmbo-scholen is meer gebaseerd op de handreiking dan de ouderavond op de beide mbo-locaties. Aangezien de beide mbo-locaties zich niet profileren naar de ouders toe is de verwachting dat deze interventie een minder sterke relatie zal hebben met de succesfactoren dan de ouderavond in het vmbo. Ook gezien het leeftijdsverschil van de leerlingpopulatie en het gegeven dat ouderbetrokkenheid in het mbo nog vrij nieuw is, is de verwachting dat met name de toepasbaarheid in het mbo lastig kan zijn. Er is de verwachting dat een vergelijking met een activiteit in het vmbo, mbo-ouders lager zullen scoren. Omdat de handreiking primair is ontwikkeld voor het vmbo, is de verwachting dat de handreiking beter toepasbaar zal zijn in het vmbo dan in het praktijk- en voortgezet speciaal onderwijs (pro/vso). Daarnaast is de veronderstelling dat de drempel voor deelname aan individueel oudercontact lager is dan bij collectief oudercontact.

Deze geformuleerde verwachtingen zijn getoetst met behulp van opkomstcijfers, observaties en de gegevens van vragenlijsten. Door het gekozen onderzoeksdesign (zie hoofdstuk 3) zijn er bij de kwantitatieve analyses van de met deze instrumenten verkregen data een aantal beperkingen. Er kunnen alleen uitspraken gedaan worden over samenhang en niet over causale relaties, omdat geen sprake is van een experimenteel design. Aangezien de steekproef niet aselekt is getrokken, beperken deze uitspraken zich bovendien tot de onderzochte scholen en kan niet gegeneraliseerd worden naar andere scholen. In hoofdstuk 8 wordt op basis van de onderzoeksresultaten wel gekeken naar de mogelijke transfereerbaarheid (Van Aken & Andriessen, 2011) van de opgedane kennis naar andere scholen in en buiten het vmbo met een grootstedelijke (achterstands-) populatie.

Allereerst is de opkomst van de ouders bij de interventie beschreven en vervolgens de resultaten van de observatie van de interventies (paragraaf 7.1 en 7.2). Voorafgaand aan de analyses van de vragenlijsten die zijn afgenomen bij ouders, leerlingen en mentoren wordt de opbouw van de steekproef besproken en is de validiteit van de vragenlijst getoetst. Allereerst zijn de gemiddelde scores van ouders, leerlingen en mentoren op de meest relevante afhankelijke variabelen weergegeven. Daarna zijn de uitkomsten weergegeven van de regressieanalyses die met data van de vragenlijsten zijn uitgevoerd. Vervolgens zijn de uitkomsten van de eerste vragenlijst met de drie maanden later telefonisch afgenomen vragenlijst en een eerdere maat van oudertevredenheid op de betreffende scholen met elkaar vergeleken (paragraaf 7.3). Het hoofdstuk sluit af met een samenvattende conclusie (paragraaf 7.4).

7.1 De opkomst bij de uitgevoerde interventies

Ouders in de grootstedelijke context hebben de reputatie ‘onzichtbaar’ of ‘afwezig’ te zijn (Kleijwegt, 2005; Smit, 2006; Smit et al., 2007b; Vogels, 2002). De interventies kunnen

echter alleen bijdragen aan preventie van schooluitval als het de scholen lukt om ook contact te leggen en te onderhouden met ouders bij wie dit niet al vanzelfsprekend het geval is. Om die reden is door het verzamelen en analyseren van de opkomstcijfers van ouders nagegaan in welke mate de scholen de ouders hebben bereikt met de ondernomen activiteiten. Inzicht in de opkomst van de ouders beantwoordt tevens de vraag of de ouders in de grootstedelijke context inderdaad onzichtbaar zijn.

Opkomstcijfers naar context en interventie

Van zoveel mogelijk klassen is het percentage verzameld van ouders dat aan de ouderactiviteit heeft deelgenomen. Waar het niet lukte deze informatie te verkrijgen op de avond zelf is via e-mailcontact bij de betreffende mentoren navraag gedaan. Het is lastig dergelijke gegevens via mentoren te verzamelen. Slechts één van de scholen (een controleschool) heeft de gewoonte deze cijfers na een rapport- of ouderavond van alle klassen te verzamelen. Van 65 klassen in twaalf interventiescholen en twee van de controlescholen zijn opkomstcijfers verkregen. Er zijn geen opkomstcijfers verkregen van twee controlescholen en van beide interventiescholen waar de huisbezoeken niet van de grond gekomen zijn.

De gemiddelde opkomstcijfers per school zijn weergegeven in bijlage 7.1.1. De totale gemiddelde opkomst van ouders over de scholen, is volgens deze berekening 77,8%. Dit betekent dat ruim één op de vijf ouders niet aanwezig is geweest bij de onderzochte activiteiten. Het verschil tussen de opkomst varieert van 0 t/m 100% per klas (zie bijlage 7.1.1, kolom range). Voor een nadere analyse zijn in tabel 7.1.1 de opkomstcijfers naar context en interventie weergegeven. De cijfers zijn gebaseerd op gemiddelden per school. Het aantal

Tabel 7.1.1 Opkomst van ouders naar context en interventie

	vmbo	pro/vso	mbo	totaal
kennismakingsgesprekken (thuis en op school)	92,1% (4 scholen)	90,5% (2 scholen)	nvt	91,6% (6 scholen)
voortgangsgesprekken	84,8% (2 scholen)	79,2% (1 school)	nvt	82,9% (3 scholen)
rapportgesprekken (controle)	82,2% (2 scholen)	nvt	nvt	82,2% (2 scholen)
ouderavond	69% (2 scholen)	nvt	33% (2 scholen)	51% (4 scholen)
totaal	84,0% (10 scholen)	86,7% (3 scholen)	33% (2 scholen)	77,8% (15 scholen) ³⁶

³⁶ Op één van de scholen is zowel een collectieve als een individuele interventie uitgevoerd. Doordat deze afzonderlijk verwerkt zijn, brengt dit het totaal aantal scholen in tabel 7.1.1 op vijftien, terwijl in werkelijkheid veertien scholen opkomstcijfers geleverd hebben.

scholen dat de betreffende activiteit heeft uitgevoerd, is meegewogen in de berekening van de totalen en is daarom steeds vermeld.

De opkomst bij individuele interventies is, zoals verwacht, hoger dan de opkomst bij collectieve interventies. De opkomst is het laagst bij de ouderavonden in het mbo (33%), waarbij opgemerkt moet worden dat de opkomst 58% is als andere bezoekers (tantes, broers, zussen, vrienden, vriendinnen en partners) meetellen die in plaats van de ouders zijn meegekomen. De variatie in opkomst loopt uiteen van 0 tot 79% bij de in totaal acht klassen op de twee mbo-scholen (zie bijlage 7.1.1). De gemiddelde opkomst exclusief het mbo is 84,7%.

Ook de opkomst op de beide vmbo ouderavonden is met 69% relatief laag. Het verschil in opkomst op beide vmbo-scholen met een ouderavond is groot (46% versus 92%, met een laagste score van 6% in één van de klassen (zie bijlage 7.1.1). De opkomst van 92% betreft ouders van leerlingen uit klas 2 en 3 van school B die in de allereerste week van het nieuwe schooljaar een collectieve kennismakingsavond bezochten. Deze ouders hebben allen in het eerste jaar een huisbezoek van de toenmalige mentor gehad. De opkomst van 46% betreft de opkomst op de sectorkeuzeavond op school C. Rond de uitnodiging van ouders hebben zich de nodige misverstanden voorgedaan. Hierdoor heeft een deel van de mentoren de uitnodiging niet op tijd verspreid en heeft een aantal mentoren begrepen dat de avond een vrijblijvend karakter heeft. Toen de school de zelfde activiteit een jaar eerder in het kader van dit onderzoek uitvoerde, was de opkomst 93% (gemeten over twee klassen, zie paragraaf 5.1).

De opkomst is het hoogst op in de pro/vso-context (86,7%) en bij de interventie kennismakingsgesprekken (91,6%). De opkomst bij rapportgesprekken en voortgangsgesprekken (de op de handreiking gebaseerde variant van de rapportgesprekken) is vrijwel gelijk (82,9% en 82,2%).

De opkomst bij individueel oudercontact in onder- en bovenbouw

Een volgende stap in de analyse van de opkomstcijfers is het splitsen van de opkomstcijfers bij individuele vormen van oudercontact naar onderbouw (leerjaar 1 en 2) en bovenbouw (leerjaar 3 en 4). Doordat in de mbo-context geen individuele activiteiten zijn uitgevoerd, is deze context hierin niet opgenomen. De uitkomsten hiervan zijn weergegeven in tabel 7.1.2.³⁷

De totale gemeten opkomst bij de in tabel 7.1.2 weergegeven individuele activiteiten is 84%, waarbij de opkomst bij de interventie kennismakingsgesprekken (88,8%) en in

³⁷ In tabel 7.1.1 is gerekend met de gemiddelden per school. In tabel 7.1.2 is elke school gesplitst in onder- en bovenbouw (ob en bb) en is per bouw het gemiddelde berekend. Tussen haakjes staat het aantal bouwen waarvan het opkomstpercentage is meegenomen. Dat levert kleine verschillen op in de totalen van de beide tabellen. In beide tabellen zijn de gemiddelden per interventie steeds gecorrigeerd voor het aantal scholen (of bouwen) waarvan data bekend zijn. Het aantal scholen dan wel bouwen zijn onder de percentages tussen haakjes weergegeven.

Tabel 7.1.2 Opkomst individuele interventies naar context gesplitst naar onderbouw (ob) en bovenbouw (bb)

context	vmbo (8 scholen)			pro/vso (3 scholen)			totaal (11 scholen)		
<i>onder- of bovenbouw</i>	<i>ob</i>	<i>bb</i>	totaal	<i>ob</i>	<i>bb</i>	totaal	<i>ob</i>	<i>bb</i>	totaal
kennismakings- gesprek	99% (4)	45% (1)	88,2% (5)	90,5% (2)	nvt	90,5% (2)	96,1% (6)	45% (1)	88,8% (7)
voortgangsgesprek	95,5% (2)	53,5% (1)	81,5% (3)	100% (1)	72,3% (1)	86,2% (2)	97% (3)	62,9% (3)	83,4% (5)
rapportgesprek (controle)	97,7% (2)	54,9% (2)	76,3% (4)	nvt	nvt	nvt	97,7% (2)	54,9% (2)	76,3% (4)
totaal	97,8% (8)	52,5 (4)	82,5% (12)	93,7% (3)	72,3% (1)	88,3% (4)	96,7% (11)	56,1% (6)	84% (16)

de pro/vso- context (88,3%) ook hier het hoogst is. De opkomst bij individuele vormen van oudercontact in de onderbouw (96,7%) is aanzienlijk hoger dan in de bovenbouw (56,1%).

De spreiding van de opkomst in de onderbouw ligt tussen de 90% en 100% (zie bijlage 7.1.1). De onderbouw van het pro/vso scoort met een gemiddelde opkomst van 93,7% iets lager dan de opkomst van 97,8% in het vmbo. Binnen de onderbouw van het vmbo is de opkomst bij individuele activiteiten op de interventie- en controlescholen nagenoeg gelijk. Dat is begrijpelijk want op beide controlescholen waarvan de opkomstcijfers bekend zijn, is al gebruikelijk dat alle ouders voor het eerste rapportgesprek worden uitgenodigd en niet alleen de ouders van leerlingen waarmee het niet goed gaat. De scholen die een voortgangsgesprek hebben ingevoerd, zijn in het kader van deze interventie overgestapt op het uitnodigen van alle ouders. De gemiddelde opkomst van 96,7% bij individuele vormen van oudercontact in de onderbouw is gemeten over 29 klassen verspreid over 11 vmbo- en pro/vso-scholen in Rotterdam-Zuid. In totaal ontbraken bij deze gesprekken 11 ouders: gemiddeld één ouder per school.³⁸

De gemiddelde opkomst van 56,1% bij individuele activiteiten in de bovenbouw is gemeten over 18 klassen verspreid over 5 vmbo- en pro/vso-scholen in Rotterdam-Zuid. De opkomstpercentages in de bovenbouw lopen uiteen van 21% tot 100% (zie bijlage 7.1.1), waarbij de verschillen binnen een school groot kunnen zijn. Ook in de

³⁸ Van 4 van deze 11 ouders is de reden van afwezigheid bekend: één ouder ontbrak vanwege een sterfgeval in de familie, één ouder van een vso school wil geen huisbezoek in verband met slechte ervaringen met de hulpverlening, maar komt wel naar school voor regulier contact en twee leerlingen op een school voor speciaal onderwijs zijn van school voor de ouder gesproken kon worden.

bovenbouw is de opkomst bij de interventies en het rapportgesprek ongeveer gelijk. De lage opkomst (45%) bij de kennismakingsgesprekken in de bovenbouw bij school A2 is veroorzaakt, doordat de mentrix twee klassen onder haar hoede had. Door de hoeveelheid te voeren gesprekken vertraging is ontstaan in de uitvoering van de gesprekken. Met de (veelal werkende) ouders met wie zij niet individueel heeft kunnen afspreken voordat de eerste collectieve ouderavond plaatsvond, heeft zij op deze ouderavond met de resterende ouders kort gesproken.

De opkomst bij individuele interventies in de onderbouw is hoger dan in de bovenbouw. Toch zijn er ook bovenbouwklassen waar een hoge opkomst van ouders is gerealiseerd: in acht van de achttien bovenbouwklassen is de opkomst 90% of hoger. Een controleschool geeft aan de ouders niet alleen schriftelijk, maar ook telefonisch uit te nodigen voor de rapportgesprekken en meldt een opkomst van 93% over de gehele school. Twee scholen die in 2012–2013 voor het eerst alle ouders uitdrukkelijk uitnodigen voor rapport- of voortgangsgesprekken, melden beiden een opkomst van 95% in zowel de onder- als de bovenbouw.

Conclusies over de opkomst van ouders op de onderzochte scholen

De opkomst bij individueel contact is, zoals verwacht, hoger dan bij collectief contact en is het laagst in het mbo. Het lukt de vmbo en pro/vso scholen in dit onderzoek bijzonder goed om de ouders te bereiken voor individueel contact in de onderbouw: bijna alle ouders zijn aanwezig bij de gesprekken. Dit geldt zowel voor de op de handreiking gebaseerde interventies (kennismakings- en voortgangsgesprekken) als voor de reguliere rapportgesprekken. De gemiddelde opkomst ligt lager bij individuele gesprekken in de bovenbouw. In de bovenbouw is sprake van grotere verschillen in opkomst per klas en school. Het lukt echter ook in meerdere bovenbouwklassen een opkomst boven de 90% te realiseren. De ouders in dit onderzoek bevestigen daarmee hun reputatie van afwezige ouders niet.

De hoogte van de drempel lijkt mede bepaald door de manier waarop de school de ouders uitnodigt. De scholen die een opkomst boven de 90% melden, hebben alle ouders expliciet uitgenodigd voor deze gesprekken en hebben moeite gedaan om de uitnodiging goed te laten ontvangen door de ouders. Hoewel de opkomst bij collectief oudercontact inderdaad lager is dan bij individueel contact met ouders, blijkt het ook bij collectieve ouderavonden in het vmbo mogelijk een opkomst van meer dan 90% te behalen. Een goede organisatie van de uitnodiging lijkt bij te dragen aan het verlagen van de drempel.

De opkomst is het laagst op de beide mbo-locaties, waar niet alleen sprake is van grote verschillen in opkomst van ouders per klas, maar ook van grote verschillen in leeftijd en levensfase van de studenten: sommige studenten zijn net van het vmbo en wonen bij hun ouders thuis, terwijl andere studenten met hun partner leven en soms zelf kinderen hebben. Opvallend is het relatief grote aantal andere bezoekers dat naast de ouders naar de ouderavonden komt (zie ook paragraaf 7.3). Zoals ook uit de resultaten van de observaties en vragenlijsten blijkt, wijkt de situatie in het mbo af van de vmbo- en pro/vso-context.

7.2 Observatie van de uitgevoerde interventies

In deze paragraaf worden de observaties beschreven die zijn uitgevoerd om een beeld te krijgen van de mate waarin de verschillende interventies in de beleving van de onderzoeker(-s) bijdragen aan de onderscheiden succesfactoren. Met deze observaties is een beeld verkregen van de kwaliteit van de uitgevoerde interventies.

Allereerst is de opzet van de observaties beschreven en is de validiteit van de schalen van het gehanteerde observatieformulier nagegaan. Vervolgens zijn de gemiddelde scores per interventie en de bijbehorende standaarddeviaties berekend en is met variantieanalyses nagegaan welke van deze verschillen significant zijn. Tenslotte zijn correlaties berekend tussen de somscores van de succesfactoren en de geobserveerde interventies om na te gaan of de gemiddelde succesfactorescore per interventie zich onderscheidt van het gemiddelde van de overige interventies gezamenlijk.³⁹

De opzet van de uitgevoerde observaties

Op elke school is elke activiteit minimaal eenmaal geobserveerd. In totaal zijn er zesentwintig observaties op dertien scholen uitgevoerd. Het aantal observaties is gering en het geven van een score blijft subjectief. De observaties zijn daarom vooral bedoeld om een indruk te geven van de mate waarin de verschillende interventies volgens de onderzoeker(-s) gebruik maken van de succesfactoren, en niet om harde conclusies te trekken.

De meeste observaties zijn door de onderzoeker zelf uitgevoerd. Bij ouderavonden zijn echter meerdere klassen gelijktijdig geobserveerd, met hulp van onderzoeksdocenten en studenten. Ook de ontvangst in de school is door alle leden van het onderzoeksteam geobserveerd. Voor een gelijke interpretatie zijn de observaties waarbij meerdere observanten zijn betrokken, voor- en nabesproken. De voorbespreking is gebruikt om de beoordelaars vooraf de definities van de te scoren items duidelijk te maken en bij collectieve observaties zijn de nabesprekingen gebruikt om onduidelijkheden bij het scoren van de observaties te verhelpen.

Bij de observaties is gebruik gemaakt van een observatieformulier met meerdere te scoren items per succesfactor (zie bijlage 7.2.1). De items geven concreet gedrag weer dat aanleiding geeft tot de veronderstelling dat de school gebruik maakt van de succesfactoren. De som van de scores op de items van één succesfactor is gebruikt als variabele die aangeeft in hoeverre de betreffende succesfactor wordt gehanteerd voor de onderscheiden interventies. De geobserveerde interventies zijn het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek en de ouderavond in het vmbo en mbo. Ook het rapportgesprek is een aantal keer geobserveerd, zodat er een vergelijking mogelijk is tussen activiteiten die wel en niet op de handreiking zijn gebaseerd.

³⁹ Zoals al aangegeven in paragraaf 3.4 heeft een methodoloog ondersteuning geboden bij het vaststellen van de betrouwbaarheid van de observatieschalen en bij de variantieanalyses.

De keuze van de te observeren mentor is bepaald door het toeval. De meeste mentoren maakten geen bezwaar, maar eenmaal stond een mentor de observatie niet toe en is gekozen voor een mentor die minder opzag tegen observatie. Nadat de mentor toestemming heeft gegeven, is bij individuele activiteiten ook aan de betreffende ouder en leerling toestemming gevraagd. Geen enkele ouder of leerling heeft bezwaar gemaakt tegen observatie.

Betrouwbaarheid van de schalen per succesfactor

Allereerst is de betrouwbaarheid van de scores bepaald. Hiertoe zijn vooraf de items met veel ontbrekende scores uit het observatieformulier verwijderd. Vervolgens is Cronbach's alpha (α) berekend om de betrouwbaarheid van de schalen te bepalen en zijn de schalen op basis hiervan herzien. Een verantwoording van deze procedure is opgenomen in bijlage 7.2.2. De betrouwbaarheid en herziening van de schalen is samengevat in tabel 7.2.1.

De succesfactoren die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en school (succesfactor 3, 4 en 5) zijn grotendeels ongewijzigd gehandhaafd en ook succesfactor 1 is ongewijzigd. Bij succesfactor 2 en 6 is een aanpassing doorgevoerd. Succesfactor 2 betreft in de analyse van de observaties nu de positie van de leerling in het gesprek. Succesfactor 6 betreft de aanknopingspunten voor trots en de complimenten die ouders krijgen voor hun

Tabel 7.2.1 Betrouwbaarheid van de oorspronkelijk en herziene observatieschalen (N = aantal observaties; tussen haakjes het aantal items waarover alpha is berekend)

	oorspronkelijke schalen	vooraf verwijderd	betrouwbaarheid (α)	N	herziene schalen	aanpassing	betrouwbaarheid (α)	N
1	verwachting	1.3	.91 (7)	26	verwachting	ongewijzigd	.91 (7)	26
2	aandeel leerling	x	.42 (5)	25	aandeel leerling	bestaat uit 2.2 en 2.3	.83 (2)	26
3	welkom	x	.72 (5)	19	welkom	ongewijzigd	.72 (5)	19
4	vertrouwen	4.3	.90 (4)	18	vertrouwen	ongewijzigd	.90 (4)	18
5	wederkerigheid	x	.88 (8)	25	wederkerigheid	5.4 verwijderd	.92 (7)	25
6	trots en perspectief	6.1 en 6.2	.50 (4)	21	trots	bestaat uit 2.4, 2.5, 6.3 en 6.4	.82 (4) ^a	20
7	x	x	x	26	perspectief	bestaat uit 6.5 en 6.6	.82 (2)	26
	totaal	x	.80 (7)[†]	15	totaal	excl. succesfactor 2	.86 (6)	15

[†] De vier items die oorspronkelijk gesommeerd zijn tot succesfactor 6 zijn niet dezelfde als de vier items die in de herziene schaal zijn opgenomen (zie bijlage 7.2.2). [†] betreft de somscores van de succesfactoren (excl. succesfactor 2).

kind en voor zichzelf. Succesfactor 7 is toegevoegd om de begrippen 'trots' en 'perspectief' van elkaar te onderscheiden en betreft de bijdrage die de geobserveerde activiteit levert aan opleidings- en beroepsperspectief. De scores van de definitieve schalen zijn gesommeerd, als indicator voor de kwaliteit van de interventies. Aangezien succesfactor 2 een negatieve correlatie heeft met de overige succesfactoren is deze niet opgenomen in de berekening van de totale somscore.

De validering van de vragenlijst heeft geleid tot een splitsing van de oorspronkelijke succesfactor 6 in de succesfactoren 6 (trots) en 7 (perspectief) en tot een somscore waarin alleen factor 2 wegens een negatieve correlatie met de overige factoren niet is opgenomen. De betrouwbaarheid van elk van de 7 succesfactoren is ruim voldoende.

Verschillen tussen de interventies

Om de verschillen tussen de activiteiten in beeld te brengen is allereerst een overzicht gemaakt van de gemiddelde scores per activiteit en succesfactor en van de spreiding van deze scores (standaarddeviatie). De items zijn bij de 26 observaties gescoord op een vijfpuntschaal, waarbij 1 ervoor staat dat het betreffende item niet is geobserveerd en 5 staat voor dat het betreffende item vaak is geobserveerd. De somscores zijn teruggeplaatst op de oorspronkelijke vijfpuntschaal door te delen door het aantal gesommeerde items. De uitkomsten zijn weergegeven in bijlage 7.2.3 en samengevat in tabel 7.2.2.

Vervolgens zijn variantie-analyses uitgevoerd om na te gaan in hoeverre de verschillen in gemiddelde scores significant zijn en dus niet aan toeval zijn te wijten. De schalen per de succesfactor zijn hierbij gebruikt als afhankelijke variabelen. De vergeleken groepen betreffen de kennismakings-, voortgangs- en rapportgesprekken, de ouderavond in het vmbo en in het mbo. Gegeven het relatief geringe aantal observaties is de power van de analyse niet groot. In tabel 7.2.3 zijn de gevonden significante verschillen in interventies benoemd. Zie bijlage 7.2.4 voor de verantwoording van deze analyses.

Het kennismakingsgesprek en het voortgangsgesprek onderscheiden zich bij meerdere succesfactoren positief ten opzichte van andere activiteiten (veelal de ouderavond in het mbo, zie tabel 7.2.3). De ouderavond in het mbo onderscheidt zich echter bij succesfactor 2 positief ten opzichte van alle andere activiteiten behalve het voortgangsgesprek. Doordat scores bij de geobserveerde rapportgesprekken ontbreken, is onvoldoende vast te stellen hoe de op de handreiking gebaseerde interventies gescoord zijn ten opzichte van deze controle-activiteit.

De geobserveerde aandacht voor de mate waarin de ouder weet wat thuis van hem of haar verwacht wordt (succesfactor 1) is beperkt. Vooral het positief benaderen van de leerling komt in deze gesprekken niet veel aan bod (zie bijlage 7.2.3; item 1.7, gemiddelde score 1.6). Succesfactor 1 komt het nog beste tot zijn recht bij de kennismakingsgesprekken en ouderavonden in het vmbo. Het aandeel van de leerling in het contact (factor 2) is het duidelijkst vormgegeven in het mbo (gemiddelde score 4.6).

Bij het welkom op school (factor 3) scoort vooral het kennismakingsgesprek goed. Het hoogst gescoorde item is hier de vriendelijke toon van school (item 3.3, score 5.0). Het

Tabel 7.2.2 Gemiddelde scores en standaarddeviaties naar succesfactoren en interventies

succesfactoren		Ntot*	totaal ge- middeld alle activiteiten (N = 26)	kennisma- kingsgesprek vmbo, pro/vso (N = 6)	voortgangs- gesprek vmbo, pro/vso (N = 3)	rapport- gesprek vmbo controle (N = 3)	ouder- avond vmbo (N = 5)	ouder- avond mbo (N = 8)
1	verwachting	26	2.1 (1.08)	3.1 (0.90)	2.2 (1.47)	1.6 (0.21)	2.9 (0.48)	1.0 (0.00) [†]
2	aandeel leerling	26	2.9 (1.61)	2.7 (1.54)	2.8 (1.76)	1.0 (0.00)	1.7 (0.45)	4.6 (0.74)
3	welkom	19	3.9 (0.74)	4.6 (0.43)	4.4 (0.28)	3.8 (0.00)	4.0 (0.40)	3.1 (0.67)
4	vertrouwen	18	3.6 (1.10)	4.5 (0.53)	4.8 (0.35)	-	3.5 (0.81)	2.3 (0.45)
5	wederkerigheid	25	2.5 (1.19)	3.7 (0.50)	3.4 (0.65)	3.1 (0.95)	1.7 (0.52)	1.2 (0.29)
6	trots	20	2.6 (1.24)	3.6 (1.46)	3.8 (1.09)	-	1.7 (1.09)	2.0 (0.49)
7	perspectief	26	2.5 (1.39)	2.6 (1.02)	2.2 (2.02)	1.0 (0.00)	3.8 (1.10)	2.0 (0.93)
totaal succes- factoren (excl. 2)		15	2.8 (0.91)	3.5 (0.96)	3.6 (1.11)	-	2.9 (0.41)	1.8 (0.13)

[†] Ntot = aantal observaties van totaal gemiddelde; N = aantal observaties per activiteit. De interventie 'Intakegesprek' is maar één keer geobserveerd en daarom niet als aparte interventie in de tabel opgenomen, maar alleen meegenomen in de score 'totaal gemiddeld'. [†] alle acht scores zijn identiek (1). Bij het rapportgesprek zijn de drie scores bij succesfactor 2 en 7 eveneens identiek.

welkom aan de deur scoort hier echter het laagst (item 3.1, score 3.0). Voor wat betreft het vertrouwen in de mentor (factor 4) scoren de interventies in het vmbo en pro/vso het beter dan de ouderavond in het mbo. Het grootste verschil tussen de verschillende activiteiten zit hier in het al dan niet kennen van de ouder en de gezinsachtergrond (items 4.4 en 4.5 met een gemiddelde score van 3.0 en 2.9).

De wederkerigheid in de relatie (factor 5) krijgt bij de individuele contactvormen een significant hogere score dan bij de collectieve ouderavonden. Opvallend is vooral het gebrek aan invloed dat ouders in de observaties hebben op de agenda van het gesprek (item 5.2, gemiddelde score 1.9). Bijdragen aan trots van en op het kind (factor 6) zijn vooral waargenomen in het kennismakings- en voortgangsgesprek en het loopbaanperspectief (factor 7) komt het best tot uitdrukking in de sectorkeuzeavond.

Tabel 7.2.3 *Significante verschillen tussen interventies per succesfactor op basis van variantie-analyses*

succesfactor	interventie x significant beter dan interventie y
1 verwachting	kennismakingsgesprek*** en ouderavond vmbo*** beter dan ouderavond mbo
2 aandeel leerling	ouderavond mbo beter dan kennismakings-, * rapportgesprek*** en ouderavond vmbo***
3 welkom	kennismakingsgesprek** beter dan ouderavond mbo
4 vertrouwen [†]	kennismakings-***, voortgangsgesprek*** en ouderavond vmbo* beter dan ouderavond mbo
5 wederkerigheid	kennismakings-***, voortgangs-*** en rapportgesprek* *** beter dan ouderavond (v)mbo
6 trots [†]	kennismakings-* en voortgangsgesprek* beter dan ouderavond vmbo
7 perspectief	ouderavond vmbo* beter dan rapportgesprek
tot. excl. factor 2 [†]	kennismakings- en voortgangsgesprek* beter dan ouderavond mbo

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$ [†] Wegens missende scores ontbreekt het rapportgesprek bij factor 4 en 6 en bij het totaal.

De correlatie tussen de succesfactoren en de interventies

Vervolgens zijn correlaties berekend tussen de somscores per succesfactor en de variabelen die aangeven welke activiteit is uitgevoerd.⁴⁰ Met deze analyse is nagegaan of de gemiddelde succesfactorescore van een interventie significant afwijkt van het gemiddelde van alle andere interventies samen.⁴¹ In tabel 7.2.4 zijn de correlaties per activiteit vermeld. Bij alle drie de geobserveerde rapportgesprekken was de leerling afwezig en ontbreken daardoor scores. Hierdoor zijn de correlaties tussen het rapportgesprek en de succesfactoren 4 en 6 niet berekend.

In tabel 7.2.4 vallen de significante correlaties met kennismakingsgesprek en de ouderavond in het mbo het meest op. De succesfactoren komen volgens de onderzoeker(-s) het meest tot hun recht in de geobserveerde kennismakingsgesprekken, aangezien hier een positieve correlatie bij succesfactoren 1, 3, 4, 5 en 6 is geconstateerd. Hiermee is het kennismakingsgesprek zoals uitgevoerd op de geobserveerde scholen de enige interventie waarbij een positief significante relatie met de relationele aspecten van het oudercontact (factor 3, 4 en 5) is geobserveerd. Net als bij de ouderavond in het vmbo is bij het kennismakingsgesprek bovendien significant hoger gescoord op succesfactor 1 (ouders weten wat er van hen

⁴⁰ Hierbij is gebruik gemaakt van dichotome variabelen (dummies) die aangeven op welke activiteit de observatie betrekking heeft (1 = ja; 0 = nee). De correlaties zijn dus punt-biserieel.

⁴¹ Aangezien twee van de schalen uit slechts 2 items bestaan en de aanname van normaliteit gezien de kleine steekproef niet zonder meer is gegarandeerd, is gekozen voor non-parametrische correlaties (Spearman; Field, 2009). Omdat er duidelijke verwachtingen zijn ten aanzien van de richting van de effecten is eenzijdig getoetst.

Tabel 7.2.4 Correlaties tussen somscores van geobserveerde succesfactoren en de interventies

Spearman's rho, eenzijdig		kennismakingsgesprek (N = 6)	voortgangsgesprek (N = 3)	rapportgesprek (N = 3)	ouderavond vmbo (N = 5)	ouderavond mbo (N = 8)
1	verwachting (N _{tot} = 26) [†]	.50**	.05	-.10	.39*	-.77**
2	aandeel leerling (N _{tot} = 26)	-.12	-.05	-.49**	-.28	.73**
3	welkom (N _{tot} = 19)	.61**	.29	-.13	.09	-.72**
4	vertrouwen (N _{tot} = 18)	.52*	.40	-	-.04	-.78**
5	wederkerigheid (N _{tot} = 25)	.57**	.28	.21	-.31	-.68**
6	trots (N _{tot} = 20)	.40*	.41*	-	-.45*	-.29
7	perspectief (N _{tot} = 26)	.07	-.16	-.49**	.48**	-.16

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$. [†] N_{tot} = totaal aantal observaties in de betreffende analyse. N = aantal observaties per activiteit. [†] De interventie 'Intakegesprek' is niet als afzonderlijke interventie in de tabel opgenomen, maar wel in de score 'totaal gemiddeld'.

verwacht wordt). Ook is bij het kennismakingsgesprek (evenals bij het voortgangsgesprek) significant vaker dan bij de andere interventies geobserveerd dat er een bijdrage is geleverd aan de trots van en op het kind (factor 6). Bij het aandeel van de leerling in het gesprek is er een negatieve relatie, maar deze is niet significant. Door de gevonden correlatie te kwadrateren is de proportie verklaarde variantie berekend. Het al dan niet volgen van een kennismakingsgesprek blijkt bij de gevonden significante relaties 16% tot 36% van de verschillen op de somscores te verklaren.

Het al dan niet volgen van een ouderavond in het mbo vertoont een significant negatieve correlatie met succesfactoren 1, 3, 4 en 5. Gezien de geringe profilering van de school in de vormgeving van deze ouderavond komt dit overeen met de verwachting. De uitzondering is succesfactor 2 (het aandeel van de leerling) waarbij het gevolgd hebben van de ouderavond in het mbo een positieve significante relatie is gevonden ten opzichte van de overige interventies. Dit is goed verklaarbaar, want alle mbo-leerlingen waren bij de ouderavond aanwezig en hadden een duidelijke rol in de vormgeving van het contact. De proportie verklaarde variantie van succesfactor 1 t/m 5 bij de ouderavond in het mbo ligt tussen 46% en 61%. Het patroon van de correlaties bij de ouderavond in het mbo is tegengesteld aan het gevonden patroon bij het kennismakingsgesprek.

Er zijn slechts drie voortgangs- en drie rapportgesprekken geobserveerd. Bij de voortgangsgesprekken is alleen het ondersteunen van trots (factor 6) positief significant gebleken. De gevonden relaties bij de andere succesfactoren zijn grotendeels positief, maar niet significant. Bij rapportgesprekken is tweemaal een negatieve significante relatie aangetroffen, namelijk bij het aandeel van de leerling in het gesprek (factor 2) en bij de bijdrage die het gesprek levert aan loopbaanperspectief (factor 7). De negatieve correlatie van het rapportgesprek met succesfactor 2 is te verklaren vanuit het gegeven dat er geen leerlingen aanwezig

waren bij de geobserveerde rapportgesprekken. Door de afwezigheid van de leerling ontbreken bovendien de scores bij succesfactor 4 en 6 (vertrouwen en trots). Bij de rapportgesprekken zijn geen positieve correlaties met de succesfactoren geobserveerd.

De scores voor de ouderavond in het vmbo vertonen als enige interventie een positieve correlatie ten aanzien van dit opleidings- en beroepsperspectief (factor 7). Dit is te verklaren vanuit het gegeven dat de meeste observaties in deze categorie betrekking hebben op de sectorkeuzeavond op school C. Evenals bij het kennismakingsgesprek is bij de ouderavond in het vmbo bovendien significant vaker waargenomen dat de verwachting van de rol van ouders thuis (factor 1) ter sprake komt. Dit aspect is zowel bij de sectorkeuzeavond als bij de collectieve kennismakingsavond die school B organiseerde positief gescoord. Er is een significant negatieve correlatie tussen vmbo ouderavond en succesfactor 6 (trots van het kind zelf en trots van de ouders op het kind) geobserveerd. Dit wil niet zeggen dat het gevoel van trots met deze vormgeving van de ouderavonden wordt ondergraven, maar eerder dat het geven van complimenten aan de leerling wellicht lastiger uitvoerbaar is in een collectieve activiteit. De relaties van de ouderavond in het vmbo met de overige succesfactoren zijn niet significant.

Conclusies ten aanzien van de uitgevoerde observaties

Hoewel slechts een beperkt aantal observaties is uitgevoerd en dus voorzichtigheid geboden is met het trekken van conclusies, lijken de onderscheiden typen interventies van invloed te zijn op de mate waarin gebruik is gemaakt van de succesfactoren. Vooral het kennismakingsgesprek en de ouderavond in het mbo vallen hierbij op als elkaars tegenpool. De scores voor het kennismakingsgesprek blijken vaak positief en de scores voor de ouderavond in het mbo vaak negatief samen te hangen met de succesfactoren. In de observaties komt het kennismakingsgesprek als interventie naar voren met de sterkste relatie met zowel de succesfactoren die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en school, als met de succesfactoren die zich richten op de inhoud van het contact. Het voortgangsgesprek onderscheidt zich bij de gemiddelde scores en de daaraan gekoppelde variantieanalyses bij succesfactor 4, 5 en 6 positief significant van de ouderavond in het vmbo en/of mbo. De geobserveerde ouderavonden in het vmbo hebben vooral positieve relaties ten aanzien van de succesfactoren met betrekking tot de inhoud van het contact (factor 1, 6 en 7).

Met enige voorzichtigheid kan geconstateerd worden dat met deze scores de verwachtingen lijken uit te komen dat de op de handreiking gebaseerde interventies (het kennismakings- en voortgangsgesprek en de ouderavond in het vmbo) meer bijdragen aan de succesfactoren dan het traditionele rapportgesprek. Het kennismakingsgesprek komt hierin zoals verwacht duidelijker naar voren dan het minder goed geïmplementeerde voortgangsgesprek. De ouderavond in het mbo, die minder op de handreiking is gebaseerd en die zich afspeelt in een context waarvoor de handreiking niet is ontwikkeld, scoort volgens de analyse van deze observaties het laagst op de succesfactoren. De positieve uitzondering is de duidelijkheid die het mbo in de geobserveerde activiteiten biedt over de positie van de leerling in het contact met ouders.

7.3 De beleving van ouders, leerlingen en mentoren

Om de beleving van de interventie bij ouders, leerlingen en mentoren te meten is direct na afloop van elke interventie een vragenlijst afgenomen. In deze paragraaf is allereerst de opzet en afname van de vragenlijsten beschreven. Vervolgens is een beeld gegeven van de achtergrondkenmerken van de respondenten bij wie de vragenlijst is afgenomen en de spreiding van de respondenten over de activiteiten en contexten, waarna de vragenlijst is gevalideerd. Tenslotte worden de resultaten van de vragenlijsten gepresenteerd.

De opzet en afname van de vragenlijsten

Voor een representatief beeld van de mening van de ouderpopulatie van Rotterdam-Zuid is van belang de drempel voor deelname aan het onderzoek te verlagen voor lager opgeleide ouders en ouders met taalproblemen (laaggeletterdheid en/of beperkte kennis van de Nederlandse taal). Daarom is gekozen voor een vragenlijst die mondeling afgenomen wordt. Om de belasting voor de respondenten te beperken en de uitvoerbaarheid mogelijk te maken duurt de afname van de vragenlijst maximaal tien minuten, met als beperking dat de vragenlijst kort is.

Rekening houdend met de te verwachten moeizame werving van ouders, is de vragenlijst direct na de uitvoering van de interventie afgenomen. Docentonderzoekers en studenten benaderen de ouders en de leerlingen die het klaslokaal na een activiteit verlaten. De onderzoeker zelf is minimaal een dagdeel per school aanwezig geweest om vragenlijsten af te nemen en een observatie uit te voeren. Op drie scholen is geen collectief moment vastgesteld waarop de gesprekken worden uitgevoerd, maar maken de mentoren op eigen gelegenheid afspraken met ouders. Op deze scholen zijn de onderzoekers aangewezen op de bereidheid en de alertheid van de mentoren om door te geven wanneer de gesprekken plaatsvinden, wat tot enige vertekening in de steekproef kan hebben geleid. Bij collectieve activiteiten komen de ouders allemaal tegelijk uit de klas. Mondelinge afname zou daardoor betekenen dat er slechts een kleine groep ouders bevestigd kan worden. De vragenlijst is in die gevallen uitgedeeld aan de aanwezige ouders en leerlingen, waarbij het onderzoeksteam actief ondersteuning heeft geboden bij het invullen.

Aangezien de mentoren bij de activiteiten hun aandacht op de ouders en leerlingen moesten richten, hebben zij een lijst ontvangen om zelf in te vullen. Op school A1 zijn twee verschillende interventies uitgevoerd en is de vragenlijst tweemaal afgenomen. Op de overige scholen is de vragenlijst eenmaal afgenomen.

Door deze opzet zijn de respondenten in een gelegenheidssteekproef en niet aselekt geselecteerd: iedere ouder en/of leerling die uit een gesprek komt op het moment dat er een onderzoeker vrij is, is gevraagd mee te werken. Zeker bij individuele activiteiten zijn veel ouders aanwezig (zie paragraaf 7.1) en willen veel ouders meewerken aan het afnemen van de vragenlijst. Deze werkwijze lijkt een aardige doorsnede van de populatie te hebben opgeleverd (zie tabel 7.3.1). De scholen voeren uiteenlopende interventies uit, met de beper-

kingen die dit oplevert in de vergelijking van de groepen (zie paragraaf 3.4). Ondanks deze verschillen is gebruik gemaakt van een standaardvragenlijst, om de scores op de verschillende interventies te kunnen vergelijken met de scores op het rapportgesprek. De vragen zijn voor de ouders, leerlingen en mentoren hetzelfde, met een kleine aanpassing in formulering ten behoeve van het verschil in perspectief. In de vragenlijst staan veertien stellingen die bedoeld zijn om de succesfactoren te meten. Daarnaast is gevraagd naar de tevredenheid over de vormgeving van de interventie en de mate van initiatief die ouders en school nemen in het aangaan van het contact.

In de vragenlijst is een aantal stellingen gebruikt van een door Oberon ontwikkelde oudertevredenheidslijst. Scholen in het voortgezet onderwijs zijn verplicht de uitkomsten tweejaarlijks op internet te plaatsen (vensters voor verantwoording, 2011). Bij gebrek aan een nulmeting is er hierdoor enige vergelijking mogelijk met een eerdere maat voor oudertevredenheid. Drie maanden na afname van de eerste vragenlijst is bij ouders die daar toestemming voor hebben gegeven, telefonisch een tweede vragenlijst afgenomen. De vragenlijst in deze belronde komt grotendeels overeen met de eerste lijst en is bedoeld om in beeld te krijgen of de beleving van ouders in de loop van de tijd verandert.

De opbouw van de steekproef

Om de gewenste analyses uit te kunnen voeren, is een minimum van 200 respondenten nodig. Daarom is er naar gestreefd op de vijftien interventiescholen en de drie controlescholen bij minimaal vijftien ouders en vijftien leerlingen per school een vragenlijst af te nemen. Gezien het kleinere aantal mentoren is gestreefd om bij vijf mentoren per school een vragenlijst af te nemen.

De eerste vragenlijst is afgenomen bij 338 ouders, 247 leerlingen en 60 mentoren. In het algemeen is het niet moeilijk geweest medewerking te krijgen van de verschillende groepen respondenten. Op twee controlescholen hebben relatief veel ouders, soms op aandringen van hun kind, niet mee gewerkt. Redenen die ouders aangeven om niet mee te werken zijn tijdgebrek, een slechte taalbeheersing, een oppas die afgelost moet worden of een parkeer-meter waar geld bij moet.

Het geslacht, de opleiding en de etniciteit van de ouders, mentoren en leerlingen zijn genoteerd om de diversiteit van de steekproef te kunnen verantwoorden en analyses op basis van achtergrondkenmerken te kunnen uitvoeren. Ook is gevraagd naar het leerjaar waarin het kind zit of de mentor werkzaam is. In bijlage 7.3.1 zijn de achtergrondkenmerken van de respondenten opgenomen en in tabel 7.3.1 zijn deze samengevat.

Vrouwen zijn in de steekproef in de meerderheid. Dit geldt vooral bij de ouders, maar in mindere mate ook bij leerlingen en mentoren. Het percentage 'anderen' die met de leerlingen meekomen (8%) is vooral veroorzaakt door het mbo, waar 36,6% van de gasten die de studenten meenemen iemand anders dan de vader of moeder is. In de scholen in de vmbo- en pro/vso-context is dit percentage slechts 2,5% (zie bijlage 7.3.1). Bij het opleidingsniveau valt op dat 39% van de ouders een vmbo-opleiding of lager heeft en dus geen

Tabel 7.3.1 Overzicht achtergrond kenmerken respondenten eerste vragenlijst

	ouders (N = 338)	leerlingen (N = 247)	mentoren (N = 60)
relatie geslacht	vader 13% moeder 62% vader + moeder 11% broer, zus, tante, neef e.d. 8% niet bekend 6%	jongens 34% meisjes 59% niet bekend 7%	man 38% vrouw 55% niet bekend 7%
opleiding	wo of hbo 10% havo, vwo of mbo 47% vmbo of lager 39% anders of niet bekend 4%	mbo 48% vmbo 44% pro/vso 7% anders of niet bekend 1%	lerarenopleiding 30% pabo 43% anders of niet bekend 27%
etniciteit	Nederlands 29% Turks/Marokkaans 26% Surinaams/Antilliaans 25% anders 15% niet bekend 5%	Nederlands 23% Turks/Marokkaans 22% Surinaams/Antilliaans 26% anders 16% niet bekend 13%	Nederlands 73% Turks/Marokkaans 8% Surinaams/Antilliaans 6% anders 2% niet bekend 11%
leerjaar	onderbouw vo 57% bovenbouw vo 21% mbo eerste jaar 14% niet bekend 8%	onderbouw vo 44% bovenbouw vo 7% mbo eerste jaar 47% niet bekend 2%	onderbouw vo 57% bovenbouw vo 25% mbo eerste jaar 13% niet bekend 5%

startkwalificatie heeft behaald. Een derde van deze groep laagopgeleide ouders heeft helemaal geen opleiding gevolgd, of slechts basisonderwijs of een taal cursus (zie bijlage 7.3.1). Het aantal leraren in het voortgezet onderwijs met een pabo-opleiding is groter dan het aantal leraren met een lerarenopleiding. De etnische achtergrond van ouders en leerlingen is nagenoeg gelijk. Wel zijn er aanzienlijk meer mentoren met een autochtoon Nederlandse achtergrond. De onderbouw van het voortgezet onderwijs is onder alle groepen respondenten beter vertegenwoordigd dan de bovenbouw. Het aantal mbo-studenten dat de vragenlijst heeft ingevuld is groot ten opzichte van het aantal ouders uit deze context.

In de tabellen 7.3.2 en 7.3.3 staat een samenvatting van de verdeling van respondenten die de eerste vragenlijst hebben ingevuld naar respectievelijk context en interventie. In bijlage 7.3.1 is uitgebreid aangegeven hoe de respondenten verdeeld zijn over de verschillende contexten en interventies.

Zoals gezien de verdeling van de deelnemende scholen te verwachten is, zijn de meeste ouders en mentoren afkomstig uit de vmbo-context. Respondenten die op een ouderavond aanwezig zijn, zijn in de meerderheid, omdat de vragenlijsten op de ouderavonden zijn uitgedeeld en niet één voor één mondeling afgenomen. Door de opzet van de ouderavonden in het mbo zijn daar alle leerlingen aanwezig, terwijl bij het vmbo dit niet altijd het geval is. Als gevolg hiervan vormen de leerlingen uit de mbo-context de grootste groep respondenten.

Tabel 7.3.2 Overzicht respondenten naar context

	ouders	leerlingen	mentoren
vmbo	167	82	29
pro/vso	46	18	11
mbo	49	116	8
controle (vmbo)	76	31	12
totaal	338	247	60

Tabel 7.3.3 Overzicht respondenten naar interventie⁴²

	ouders	leerlingen	mentoren
kennismakingsgesprek (vmbo en vso)	86	48	14
voortgangsgesprek (vmbo en pro)	59	21	17
rapportgesprek (vmbo-controle)	76	31	12
huisbezoek (vso)	6	6	1
intakegesprek (mbo)	1	4	1
ouderavond (vmbo)	55	25	6
ouderavond (mbo)	48	112	8
themabijeenkomst (vso)	7	x	1
totaal	338	247	60

De tweede vragenlijst is drie maanden na de interventie telefonisch afgenomen bij 80 ouders. Bij 24% van de ouders die de eerste vragenlijst hebben ingevuld is ook een tweede vragenlijst afgenomen. Hoewel het aantal toezeggingen om mee te werken aanzienlijk hoger is, bleek de telefonische afname bij de ouders lastig uitvoerbaar. Ouders zijn moeilijk bereikbaar, herkennen het telefoonnummer waarvandaan de studenten bellen niet of zijn vergeten dat zij (of hun partner) medewerking hebben toegezegd. Hierdoor zijn de ouders minder bereid mee te werken aan de belronde dan zij dat waren bij de afname van de eerste vragenlijst op school.

Voor de studenten is het lastig om werkende ouders in de avonden te benaderen. Hoewel de ouders die bij face to face afname het meeste moeite hadden met de Nederlandse taal

⁴² In de analyses zijn de vragenlijsten van de respondenten die een huisbezoek, intakegesprek of themabijeenkomst hebben bijgewoond niet als afzonderlijke interventie verwerkt. Wel zijn deze data meegenomen in de analyses die individueel oudercontact vergelijken met collectief oudercontact. De themabijeenkomst is geen interventie in dit onderzoek, maar is bijgewoond om ouders te kunnen bevragen over de op deze school ingezette informatiekaart. De gegevens zijn gebruikt in aanvulling op de data van de ouderavonden in vmbo en mbo als collectieve interventies.

niet gevraagd zijn mee te werken aan deze belronde, blijken taalproblemen die bij de afname van de vragenlijst op school nog hanteerbaar waren, in sommige gevallen per telefoon een te grote blokkade te vormen en is incidenteel de afname van een vragenlijst afgebroken.

In bijlage 7.3.2 zijn de achtergrondkenmerken van de respondenten van de tweede vragenlijst en hun verdeling over de contexten en interventies vermeld en is een vergelijking gemaakt tussen de respondenten van de eerste en de tweede vragenlijst. Hoewel de achtergrondkenmerken van de respondenten in grote lijnen bij beide afnames van de vragenlijst wel overeen komen, zijn er wel wat kleine verschillen in de steekproef; het aantal moeders (85%) is hoger dan bij de eerste afname van de vragenlijst. Ook is er met 5% minder Turkse en Marokkaanse ouders en 5% minder laag opgeleide ouders gesproken. Bij de verdeling over de contexten valt op dat zowel bij de kennismakings- als de voortgangsgesprekken relatief meer ouders deelnemen aan de tweede afname van de vragenlijst, terwijl het aandeel van ouders bij de ouderavonden lager is dan bij de afname van de eerste vragenlijst.

Conclusie ten aanzien van de steekproef

Er hebben voldoende ouders en leerlingen de vragenlijst ingevuld om de gewenste analyses te kunnen uitvoeren. Het aantal mentoren is echter vrij laag. Hoewel moeders oververtegenwoordigd zijn in de oudersteekproef zijn opleidingsniveau en etniciteit divers. Bij de leerlingen is het aantal mbo-leerlingen relatief groot. Bij de nabelronde is de werving van ouders lastig en is slechts 24% van de aanvankelijke steekproef nogmaals bevraagd.

De validiteit van de vragenlijsten⁴³

Vervolgens is de a priori factorstructuur van de vragenlijst getoetst als indicator voor de validiteit van de in de vragenlijst gemaakte onderscheidingen. In de vragenlijst zijn veertien stellingen opgenomen om de zes succesfactoren te toetsen die de basis van de handreiking vormen. De vragenlijst is zo kort mogelijk gehouden om deze mondeling af te kunnen nemen, waardoor de steekproef de populatie beter representeert. Om de factorstructuur van een model bestaand uit zes factoren te toetsen, vormen veertien stellingen echter een te beperkt aantal. Om voldoende indicatoren per factor te hebben, is het model samengevat in drie factoren, te weten: 'informatie', 'vertrouwen ouder-kind' en 'relatie ouder-school'. De factor 'relatie ouder-school' betreft de drie succesfactoren (3, 4 en 5) die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en school. De factoren 'informatie' (succesfactor 1) en 'vertrouwen ouder-kind' (succesfactoren 2 en 6) hebben betrekking op de inhoud van het contact. De onderscheiden factoren zijn als volgt opgebouwd (geformuleerd vanuit het perspectief van de ouder):

⁴³ Zoals in paragraaf 3.4 is aangegeven, is bij het valideren van de vragenlijst en de regressieanalyses met de data van de vragenlijsten ondersteuning geboden door een methodoloog.

Factor 1 ‘informatie’ betreft succesfactor 1 (ouders weten wat er van hen verwacht wordt en hebben het gevoel dit ook te kunnen) en wordt gemeten met de volgende stellingen:

1. Ik heb goede informatie gehad over hoe het met mijn kind gaat op school
2. Ik heb informatie gekregen over dingen die ik als ouders moet weten
3. Ik heb goede tips gehad over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken
7. Ik heb (ook) positieve dingen over mijn kind te horen gekregen
13. De school zorgt voor goede begeleiding op keuzemomenten

Factor 2 ‘vertrouwen ouder-kind’ betreft succesfactoren 2 en 6 (ouders hebben het idee dat hun puber de bemoeienis op prijs stelt en ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan van hun kind) en wordt gemeten met de volgende stellingen:

4. Ik denk dat ik mijn kind goed kan helpen met schoolzaken
5. Mijn kind vindt het fijn als ik thuis help met schoolzaken
6. Mijn kind vindt het fijn dat ik vandaag naar school ben gekomen
11. Ik heb er vertrouwen in dat mijn kind goede toekomstkansen heeft

Factor 3 ‘relatie ouder-school’ betreft succesfactoren 3, 4, en 5 (ouders voelen zich welkom op school, kennen en vertrouwen de mentor van hun kind en ervaren de relatie met school als wederkerig) en wordt gemeten met de volgende stellingen:

8. De sfeer op deze school is prettig
9. Ik vertrouw de mentor van mijn kind
10. Mijn mening telde mee tijdens dit gesprek/bij deze bijeenkomst
12. Ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen
14. Ik vind het prettig dat de mentor mij voor dit gesprek heeft uitgenodigd

Modeltoetsing

Met behulp van confirmatieve factoranalyses is de passing (fit) getoetst van het beschreven model met drie factoren voor zowel de ouders als de leerlingen. Het gekozen oudermodel heeft een aanvaardbare tot goede fit ($\chi^2 = 132.359$, $df = 51$, $p = .000$; TLI = .92; CFI = .90; SRMR = .05; RMSEA = .07). Het model vertoont op de leerlingdata eveneens een goede fit ($\chi^2 = 81.276$, $df = 41$, $p = .000$; TLI = .91; CFI = .93; SRMR = .05; RMSEA = .06). Zie bijlage 7.3.3 voor een nadere verantwoording en de resultaten van de confirmatieve factoranalyses. Voor een modeltoets op data van mentoren is de steekproef te klein en is alleen Cronbach's alpha (α) per somscore berekend.

In tabel 7.3.4 is voor het gekozen oudermodel weergegeven welke stellingen per dimensie in de somscore zijn opgenomen en tabel 7.3.5 geeft het gekozen leerlingmodel weer. Ook is de betrouwbaarheid van de gehanteerde schalen vermeld, waarbij een Cronbach's alpha (α) van .60 als voldoende betrouwbaar geldt (Field, 2009).

Bij de mentoren is Cronbach's alpha van de schaal ‘relatie ouder-school’ hoog (.75, $N = 51$). Bij zowel de schalen ‘informatie’ als ‘vertrouwen ouder-kind’ is de alpha met .59 echter aan de lage kant (N is respectievelijk 50 en 51). Het verwijderen van stelling 6, zoals

Tabel 7.3.4 Overzicht samengevat oudermodel

veronderstelde succesfactor		stelling	factor	Cronbach's α
1	verwachting	1, (2), 3, 7, 13	informatie (exclusief stelling 2)	.67 (N = 303)
2	aandeel leerling	5, 6	vertrouwen ouder-kind	.68 (N = 326)
6	trots en perspectief	4, 11		
3	welkom	8, (12)	relatie ouder-school exclusief stelling 12)	.69 (N = 303)
4	vertrouwen	9, 14		
5	wederkerigheid	10		

Tabel 7.3.5 Overzicht samengevat leerlingmodel

veronderstelde succesfactor		stelling	factor	Cronbach's α
1	verwachting	1, (2), 3, 7, 13	informatie (exclusief stelling 2)	.71 (N = 218)
2	aandeel leerling	5, (6)	vertrouwen ouder-kind (exclusief stelling 6)	.54 (N = 226) ⁴⁴
6	trots en perspectief	4, 11		
3	welkom	8, (12)	relatie leerling-school (exclusief stelling 12)	.73 (N = 204)
4	vertrouwen	9, 14		
5	wederkerigheid	10		

bij de het leerlingmodel is gebeurd, lost dit probleem niet op. Bij de analyses van de mentor-data is door de combinatie van een kleine steekproef en de vrij lage alpha de power van de analyses bij de betreffende somscores laag. Omwille van de conformiteit is bij de mentoren desondanks gekozen dezelfde factoren te hanteren als bij de ouders. Net als bij het oudermodel, zijn ook bij de mentoren stelling 2 en 12 niet in de factoren meegenomen.

Conclusie van de modeltoetsing

Op basis van de uitkomsten van de confirmatieve factoranalyses en de Cronbach's alpha's is gekozen om zowel in de analyse van de oudervragenlijst als de lijsten van leerlingen en mentoren te werken met de eerder benoemde factoren 'informatie', 'vertrouwen ouder-kind' en 'relatie ouder-school'. Besloten is bij de analyses van zowel de ouder-, leerling- als mentordata stelling 2 bij de factor 'informatie' en stelling 12 bij de factor 'relatie ouder-school'

⁴⁴ De betrouwbaarheid van de factor 'vertrouwen ouder-kind' blijkt in het leerlingmodel niet voldoende (.54). Deze alpha wordt aanzienlijk hoger (.63) als item 11 verwijderd zou worden. Nadere analyse van stelling 11 leert dat hier sprake is van een relatief hoog gemiddelde en relatief weinig spreiding in de score. Aangezien bij deze factor slechts sprake is van 3 stellingen en de invloed van stelling 11 op alpha veroorzaakt is door het plafondeffect en niet, doordat deze stelling slecht bij de overigen zou passen, is gekozen factor zoals deze is weergegeven te handhaven.

te verwijderen. Bij de leerlingen is bovendien stelling 6 in de factor ‘vertrouwen ouder-kind’ verwijderd omdat deze slecht bleek te passen. Dit leverde voor zowel ouders als leerlingen een model op dat aanvaardbaar tot goed past.

De resultaten van de analyse van de vragenlijsten

Vervolgens is een zestal analyses uitgevoerd met de uit de vragenlijsten verkregen data. Ook hier geldt dat de resultaten van de analyses alleen betrekking hebben op de activiteiten zoals in het kader van dit onderzoek zijn uitgevoerd (en beschreven in paragraaf 6.3). Allereerst zijn op de belangrijkste thema's de gemiddelde (som-)scores weergegeven van de ouders, leerlingen en mentoren (analyse 1). Vervolgens zijn de uitkomsten beschreven van de regressieanalyses die zijn uitgevoerd op de data afkomstig van de vragenlijsten van ouders, leerlingen en mentoren (analyse 2 t/m 5). Hierbij is eerst gekeken of ouders die aan een op de handreiking gebaseerde interventie deelnemen een andere beleving hebben van de betreffende activiteit dan ouders die een regulier rapportgesprek hebben (analyse 2). Vervolgens is gekeken of er verschillen zijn tussen de ouderscores in het vmbo-context en pro/vso en mbo (analyse 3). Ook is gekeken of er een verschil is tussen de scores van ouders die een individuele activiteit hebben gevolgd ten opzichte van ouders die een collectieve activiteit volgden (analyse 4). De laatste serie regressieanalyse is uitgevoerd op de data van de leerlingen en de mentoren. Deze resultaten zijn vergeleken met de uitkomsten van de ouders (analyse 5). Tot slot is een vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde ouderscores op de vragenlijst direct na afloop van de interventies, de scores bij de belronde drie maanden later en een afname van een eerder oudertevredenheidsonderzoek (analyse 6).

1. Gemiddelde scores van de respondenten op de belangrijkste thema's

Op basis van de beschreven confirmatieve factoranalyses zijn de somscores berekend voor de onderscheiden factoren. Om een eerste indruk te krijgen over de verschillen tussen de scores van ouders, leerlingen en mentoren staat in tabel 7.3.6 een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties van de drie groepen respondenten op de drie gesommeerde schalen. Het betreft het gemiddelde van de respondenten in alle contexten en verspreid over alle activiteiten. Alle scores betreffen een vijfpuntschaal waarbij 1 staat voor helemaal oneens en 5 voor helemaal eens. De somscores zijn teruggeplaatst op deze oorspronkelijke schaal. Hoewel het losse stellingen betreft, zijn ook de gemiddelden van de tevredenheid van de respondenten over de vormgeving van de activiteit en het initiatief dat ouder nemen in het contact in deze tabel opgenomen, omdat dit de thema's zijn die in de verdere analyses steeds terug komen. Bij de tevredenheid van de ouders over de vormgeving van het contact staat een 1 voor heel ontevreden en een 5 voor heel tevreden. Bij het initiatief in het contact betekent een 1 dat altijd de mentor contact altijd opneemt en een 5 dat de ouder altijd contact opneemt.

De scores van de ouders liggen veelal rond de 4 (eens). Alleen de score met betrekking tot het initiatief in het contact wijkt af, waarbij de gemiddelde score van 3 wil zeggen dat in het beleven van de respondenten soms de ouder en soms de mentor het initiatief in het

Tabel 7.3.6 Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de vragenlijsten per respondentgroep

	ouders	leerlingen	mentoren
somscore informatie	3.9 (.61) (N = 303)	3.7 (.074) (N = 204)	4.1 (.48) (N = 49)
somscore vertrouwen ouder-kind	4.1 (.58) (N = 326)	4.0 (.062) (N = 207)	3.7 (.56) (N = 50)
somscore relatie ouder-school	4.2 (.51) (N = 280)	4.0 (.066) (N = 189)	4.3 (.44) (N = 44)
tevredenheid vormgeving (1 stelling)	4.1 (.65) (N = 290)	4.0 (.073) (N = 196)	4.1 (.78) (N = 53)
initiatief in het contact (1 stelling)	3.0 (.90) (N = 290)	2.9 (.085) (N = 167)	2.2 (.68) (N = 32)

contact neemt. De scores van de leerlingen zijn net iets lager dan die van de ouders, maar liggen in de zelfde lijn. De mentoren geven aan iets meer tevreden te zijn over de informatie die ze verstrekt hebben en wat minder vertrouwen te hebben in de mate waarin ouders hun kind steunen en kinderen deze steun waarderen dan ouders en leerlingen. Bij alle partijen is er de hoogste tevredenheid over de relatie tussen ouders en school. De grootste overeenkomst betreft de tevredenheid over de vormgeving van het contact. Het meest uiteen loopt de inschatting van de mentoren en ouders over wie er nu het meest initiatief neemt in het leggen van het contact. De scores van ouders en mentoren over de relatie en tevredenheid over de vormgeving van het contact zijn vrijwel gelijk.

Regressieanalyses

In analyse 2 tot en met 5 zijn de uitkomsten van de respondenten die verschillende activiteiten bijwonen met elkaar vergeleken. Naast de somscores van de drie schalen ('informatie', 'vertrouwen ouder-kind' en 'relatie ouders-school' komen in de analyses steeds de tevredenheid van de respondenten over de vormgeving van de verschillende vormen van oudercontact aan de orde en het initiatief dat ouders nemen in dit contact.

In dit onderzoek zijn de respondenten geworven binnen 18 deelnemende scholen, die elk behoren tot een specifieke context (vmbo, pro, vso, mbo en vmbo-controle) en binnen de scholen behoren de respondenten tot een bepaalde klas. Hierdoor zitten er meerdere natuurlijke clusters in de data, wat de aanname van onafhankelijk verkregen data schendt. Om verkeerde conclusies te voorkomen is hiervoor gecorrigeerd door waar nodig de regressieanalyses multilevel uit te voeren. Hierbij is gebruik gemaakt van het programma MLwin (Rasbash et al., 2000).

2. Resultaten interventies op basis van de ouderdata

In de analyses van de ouderdata is nagegaan in hoeverre de gemiddelde scores van de ouders met betrekking tot de afhankelijke variabelen (de succesfactoren, het initiatief in het contact

en de tevredenheid over de interventies) verschillen voor de ouders die betrokken zijn bij de onderscheiden interventies (de onafhankelijke variabelen). De scores die ouders geven die hebben deelgenomen aan een interventie die op de handreiking is gebaseerd (het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek, de ouderavond in het vmbo en de ouderavond in het mbo) zijn hierbij steeds vergeleken met de scores van ouders die een regulier rapportgesprek bijwoonden.

De somscores van de beschreven schalen voor 'informatie', 'vertrouwen ouder-kind' en 'relatie ouder-school' zijn in deze analyses de belangrijkste afhankelijke variabelen. Aangezien de succesfactoren in deze factoren zijn samengevat, zijn daarnaast een aantal typerende stellingen ook apart geanalyseerd. Dit maakt mogelijk om bij de conclusies van dit hoofdstuk terug te kunnen komen op de afzonderlijke succesfactoren en op de tevredenheid over en het initiatief in het contact. Omdat analyses van losse stellingen voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden, zijn deze slechts gebruikt ter illustratie van de verschillende succesfactoren⁴⁵ (zie tabel 7.4.3).

De losse stellingen die als afhankelijke variabelen zijn geanalyseerd zijn: stelling 3 (ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind kan helpen met schoolzaken), stelling 6 (mijn kind vindt het fijn dat ik vandaag naar school ben gekomen), stelling 7 (ik heb -ook- positieve dingen over mijn kind te horen gekregen), stelling 8 (de sfeer op deze school is prettig), stelling 9 (ik vertrouw de mentor van mijn kind), stelling 10 (mijn mening telde mee in dit gesprek/deze bijeenkomst), stelling 11 (ik heb er vertrouwen in dat mijn kind goede toekomstkansen heeft) en stelling 14 (ik vind het prettig dat de mentor mij voor dit gesprek heeft uitgenodigd). De scoremogelijkheden bij de schalen en stellingen lopen van helemaal oneens (= 1) tot helemaal eens (= 5). De tevredenheid van de respondenten is gemeten met de vraag 'bent u tevreden over de manier waarop school dit gesprek/deze ouderavond heeft vormgegeven?' (1 = heel ontevreden en 5 = heel tevreden) en met stelling 12 (ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen). Het initiatief in het contact is tot slot gemeten met de vraag 'neemt u meestal contact op met de mentor of neemt de mentor meestal contact op met u?' (1 = altijd de mentor en 5 = altijd ik). Ook drie stellingen uit de nabelronde geven informatie over de relatie tussen de verschillende interventies en het initiatief in het contact. Het betreft de stellingen: de interventie heeft er aan bijgedragen dat ik makkelijker contact opneem met de mentor (2.14) vaker contact opneem met de mentor (2.15) en meer onderwerpen met de mentor bespreek (2.16). Allen te scoren van helemaal oneens (= 1) tot helemaal eens (= 5).

Per afhankelijke variabele is een serie analyses uitgevoerd waarvan de resultaten hier kort zijn weergegeven. Een uitgebreide verantwoording van de opzet van deze analysereeks is opgenomen in bijlage 7.3.4. Allereerst is per afhankelijke variabele vastgesteld op welke niveaus de analyse uitgevoerd moet worden (respondentniveau eventueel aangevuld met

⁴⁵ De somscores van de schalen/factoren benaderen het intervalniveau. Bij losse stellingen zijn er slechts 5 antwoordmogelijkheden en wordt dit intervalniveau eigenlijk niet bereikt. De resultaten van deze losse stellingen dienen daarom voorzichtig geïnterpreteerd te worden.

klas-, school- en/of contextniveau). Vervolgens is gekeken met welke correctievariabele (type respondent, opleidingsniveau en etniciteit, leeftijd en geslacht van het kind) de afhankelijke variabele een significante samenhang vertoont. Correctievariabelen die tweezijdig significant zijn, zijn opgenomen in een nieuw nulmodel. Vervolgens is voor elke op de handreiking gebaseerde interventie een dummy aangemaakt (de respondent nam wel of niet deel aan deze activiteit) en is bepaald of de gemiddelde scores per interventie op de afhankelijke variabele significant verschillen van de gemiddelde score voor het rapportgesprek na controle voor de opgenomen correctievariabelen.

Om tenslotte te achterhalen of de resultaten bij het kennismakings- en het voortgangsgesprek (die zowel in het vmbo als in pro/vso zijn uitgevoerd) samenhangen met de context waarin dit gesprek heeft plaats gevonden, is een interactievariabele toegevoegd. Waar nodig zijn hierop nadere analyses uitgevoerd, die later in dit hoofdstuk aan de orde komen. Omdat onzeker is of de correctie niet (ook) een deel van de variantie verklaart die eigenlijk samenhangt met de interventies, is deze serie analyses waar nodig nogmaals verricht zonder deze controle.

De resultaten voor de multilevel regressieanalyses op ouderdata die de verschillende interventies afzetten tegen het rapportgesprek, zijn weergegeven in bijlage 7.3.4 (A-tabellen). Ook het aantal respondenten, klassen, scholen en contexten is per afhankelijke variabele terug te vinden in de A-tabellen van bijlage 7.3.4.

Tabel 7.3.7 vat de resultaten samen. In deze tabel is per afhankelijke variabele aangegeven welke niveaus zijn onderscheiden, voor welke achtergrondvariabelen is gecorrigeerd (met de significantie die deze variabelen hebben in het model waarin de interventies zijn opgenomen) en wat de proportie verklaarde variantie is achtereenvolgens met (mc) en zonder correctie (zc) voor de achtergrondvariabelen. Ook is vermeld of het toevoegen van de interventiedummies aan de vergelijking tot een significant betere fit van het model leidt (met correctie en zonder correctie). Vervolgens zijn significante relaties in de tabel opgenomen (t-scores; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$). Een gevonden positieve relatie is weergegeven met een plusteken en een negatieve relatie met een minteken.

De analyses met de somscores van de drie schalen ('informatie', 'vertrouwen ouder-kind' en 'relatie ouder-school') zijn het meest relevant en zijn aangegeven in de lichtgrijze rijen. De stellingen 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 en 14 maken onderdeel uit van de schaal waaronder zij geplaatst zijn en betreffen dus hetzelfde thema. De variabelen onder de kopjes 'tevredenheid' en 'initiatief' maken geen onderdeel uit van een schaal.

Informatie

De eerste drie analyses die zijn weergegeven in tabel 7.3.7 (somscore schaal 'informatie', stelling 3 en stelling 7) hebben betrekking op succesfactor 1 (de ouder weet wat van hem of haar verwacht wordt en heeft het gevoel dit ook te kunnen). De stellingen horend bij succesfactor 1 hebben te maken met de informatie die de ouders in hun beleving hebben gekregen in het contact dat zij met school hadden.

Tabel 7.3.7 Samenvatting resultaten multilevel regressieanalyses vragenlijsten ouders

afhankelijke variabelen	niveau	correctie-variabelen	verklaarde variantie	beter fit met interventies	significant verschil interventie ten opzichte van het rapportgesprek
informatie					
somscore informatie	ouder context	- vader +leeftijd leerling**	30% (mc) 22,1% (zc)	ja, mc*** ja, zc**	+kennismakingsgesprek mc*** en zc*** +voortgangsgesprek mc* +ouderavond vmbo mc* -ouderavond mbo mc*** en zc***
stelling 3	ouder school	+leeftijd leerling**	13,2% (mc) 7,7% (zc)	ja, mc* nee, zc	-ouderavond mbo mc* en zc*
stelling 7	ouder klas school	geen correctie	17,1%	ja*	+kennismakingsgesprek* -ouderavond mbo**
vertrouwen ouder-kind					
somscore vertrouwen ouder-kind	ouder school	geen correctie	2,7%	nee	nee
stelling 6	ouder klas	geen correctie	1,7%	nee	nee
stelling 11	ouder school	+Surinaams** -Turks	1,4% (mc) 2,0% (zc)	nee	+ouderavond vmbo mc* en zc*
relatie ouder-school					
somscore relatie ouder-school	ouder school context	+Nederlandse etniciteit***	26,3%	ja, mc*** ja, zc**	+kennismakingsgesprek mc*** +voortgangsgesprek mc* en zc* +ouderavond vmbo mc*** en zc** -ouderavond mbo mc* en zc*
stelling 8	ouder school	+Nederlands** -Surinaams*	15,6% (mc) 12,7% (zc)	ja, mc*** ja, zc**	+kennismakingsgesprek mc*** en zc*** +voortgangsgesprek mc* en zc* +ouderavond vmbo mc*** en zc*
stelling 9	ouder context	-vader	25,7%	ja, mc** ja, zc**	+kennismakingsgesprek mc*** en zc*** +voortgangsgesprek mc* +ouderavond vmbo mc** en zc** -ouderavond mbo mc** en zc**
stelling 10	ouder school	-vader* +Nederlandse etniciteit**	17,5% (mc) 16,4% (zc)	ja, mc** ja, zc**	+kennismakingsgesprek mc*** en zc*** -ouderavond mbo mc*** en zc*

Continued

afhankelijke variabelen	niveau	correctie-variabelen	verklaarde variantie	betere fit met interventies	significant verschil interventie ten opzichte van het rapportgesprek
stelling 14	ouder school	geen correctie	8,5%	ja*	+kennismakingsgesprek*** +voortgangsgesprek* +ouderavond vmbo*
tevredenheid					
tevredenheid vormgeving	ouder school	geen correctie	2,4%	nee	+ouderavond vmbo*
stelling 12	ouder klas	geen correctie	6,0%	nee (net niet, verschil 9.03)	+kennismakingsgesprek*
initiatief					
initiatief ouder in contact	ouder	geen correctie	2,1%	Nee	+kennismakingsgesprek*
stelling 2 14	ouder	-moeder* +Turks* -Surinaams** +vmbo***	20,1% (mc) 7,6% (zc)	ja, mc* nee, zc	+kennismakingsgesprek mc** +voortgangsgesprek mc** +ouderavond mbo mc**
stelling 2 15	ouder school	+Antilliaanse etniciteit**	9,8% (mc) 6,4% (zc)	Nee	-ouderavond mbo mc* en zc*
stelling 2 16	ouder	-leeftijd leerling +vmbo**	21,5% (mc) 20,4% (zc)	ja, zc*, nee, mc	-ouderavond mbo zc*

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

De somscore met betrekking tot de schaal 'informatie' levert de hoogste proportie verklaarde variantie op van de uitgevoerde analyses. Opvallend is dat de verklaarde variantie met correctie voor achtergrondvariabelen (30%) hoger is dan zonder deze controle (22,1%). Blijkbaar worden de verschillen tussen de diverse interventies gemaskeerd door de leeftijd van de leerling en het type respondent. De ouders die in het kader van dit onderzoek één van de interventies in het vmbo en pro/vso hebben gevolgd (het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek en de beschreven ouderavond in het vmbo) geven een significant positievere score dan de ouders die in het vmbo een rapportgesprek hadden. Vaders zijn hier kritischer dan de andere respondenten (moeders, broers of zussen of vader en moeder samen). Ouders die een eerder beschreven ouderavond in het mbo hebben bijgewoond scoren significant lager dan ouders die bij een regulier rapportgesprek aanwezig zijn geweest. Dit ondanks het gegeven dat ouders positiever zijn over de verkregen informatie naarmate de leerling ouder is.

Daarnaast is apart gekeken naar de stellingen uit deze schaal die de intentie van de handreiking op het gebied van het informeren van ouders het best typeren, namelijk stelling 3 (ik heb goede tips gehad over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken) en stelling 7 (ik heb -ook- positieve dingen over mijn kind te horen gekregen). Ouders die een ouderavond in het mbo hebben bezocht, geven significant lagere scores op deze beide stellingen dan de ouders die een rapportgesprek bijwoonden en ouders die bij een kennismakingsgesprek aanwezig waren, geven significant hogere scores op stelling 7.

Ten aanzien van succesfactor 1 lijken de verwachting uit te komen dat de op de handreiking gebaseerde interventies meer relatie hebben met de succesfactoren dan het reguliere rapportgesprek en dat dit in het mbo nog lastig te realiseren is.

Vertrouwen ouder-kind

De volgende drie analyses in tabel 7.3.7 (somscore schaal 'vertrouwen ouder-kind', stelling 6 en stelling 11) hebben betrekking op succesfactor 2 (ouders ervaren dat hun puber de bemoeienis waardeert) en succesfactor 6 (ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan). Dit vraagt het vertrouwen van het kind dat het toelaten van de ouder in schoolzaken tot positieve feedback leidt en van vertrouwen van de ouder in de mogelijkheden van het kind.

Bij de somscore van de schaal 'vertrouwen ouder-kind' valt op dat het hierbij nauwelijks uit lijkt te maken welke interventie de ouder heeft bijgewoond. Het toevoegen van de interventies draagt niet bij aan een betere fit van het model en levert nauwelijks verklaarde variantie op. Geen van de interventies levert een significant ander beeld op dan de reguliere rapportgesprekken, al komt het kennismakingsgesprek dicht in de buurt ($p < .1$).

Bij stelling 6 (mijn kind vindt het fijn dat ik vandaag naar school ben gekomen) lijkt het evenmin uit te maken voor welke interventie de ouders zijn uitgenodigd. Het vertrouwen dat ouders uitspreken over de toekomstkansen van hun kind (stelling 11) vertoont wel een positieve relatie met de ouderavond in het vmbo. Toch is er ook bij deze stelling nauwelijks verklaarde variantie en leidt het toevoegen van de interventies aan de vergelijking niet tot een betere modelfit.

De analyses geven slechts matige bevestiging van de verwachting dat de op de handreiking gebaseerde interventies zich onderscheiden van het reguliere rapportgesprek ten aanzien van succesfactor 2 (aandeel leerling) en 6 (trots en perspectief). Wel geeft een aantal ouders in de nabelronde aan na de interventie anders om te zijn gegaan met hun kind. Dit geldt vooral voor ouders die een voortgangsgesprek (37%, $N = 19$) of een ouderavond in het vmbo (27%, $N = 11$) hebben bijgewoond. Ouders die een kennismakings- of rapportgesprek hebben gevolgd geven dit met respectievelijk 12% en 6% ($N = 26$ en $N = 16$) minder vaak aan. Geen van de ouders die bij een ouderavond in het mbo aanwezig zijn geweest ($N = 4$) geeft aan naar aanleiding van het contact met school anders met hun kind te zijn omgegaan.

Relatie ouder-school

De analyses over de relatie tussen ouders en school (somscore van de schaal 'relatie ouder-school', stelling 8, 9, 10 en 14) hebben betrekking op de succesfactoren 3 (de ouder voelt zich welkom in de school), 4 (de ouder kent en vertrouwt de mentor) en 5 (de ouder ervaart de relatie als wederkerig).

Bij de somscore van de schaal die de relatie tussen ouders en school weergeeft zijn de uitkomsten vergelijkbaar met de somscore voor de schaal 'informatie'. Net als bij 'informatie' is ook hier een behoorlijk deel van de variantie verklaard (26,3%) en leidt het toevoegen van de interventies aan de vergelijking tot een betere fit van het model. Ouders die een kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek of ouderavond in het vmbo hebben bijgewoond zijn significant positiever in hun oordeel over de relatie met school dan ouders die een rapportgesprek hebben bezocht. Ouders die een ouderavond in het mbo bijwoonden scoren significant lager. Opvallend is dat ouders die een Nederlandse etniciteit hebben hoger scoren op de relatie met school dan ouders met een andere etnische achtergrond, wat de indruk geeft dat het voor ouders met een Nederlandse etniciteit makkelijker is een relatie met school aan te gaan dan voor ouders met een niet-Nederlandse achtergrond.

De uitkomsten van de analyse van stelling 9 (ik vertrouw de mentor van mijn kind) komen in grote lijnen overeen met de resultaten van de schaal 'relatie ouder-school', alleen zijn de vaders hier kritischer in hun oordeel. Ouders die een op de handreiking gebaseerde interventie in het vmbo of pro/vso bijwoonden waren bovendien vaker blij dat ze voor het gesprek zijn uitgenodigd (stelling 14) en dat de sfeer op school prettig is (stelling 8). Met betrekking tot de sfeer zijn Nederlandse ouders positiever en Surinaamse ouders iets minder positief. Ouders die een kennismakingsgesprek hebben gehad, vinden significant vaker dan ouders met een rapportgesprek dat hun mening meetelde in het gesprek (stelling 10), terwijl ouders met een ouderavond in het mbo dit significant minder vaak vonden. Ook bij deze stelling zijn ouders met een Nederlandse etniciteit positiever en vaders kritischer. Ouders die één van de drie interventies in vmbo en pro/vso bijwoonden vonden het significant prettiger dat zij voor deze ouderactiviteit zijn uitgenodigd dan ouders die een rapportgesprek hadden.

Aangezien ouders die in het vmbo of pro/vso een op de handreiking gebaseerde interventie hebben bijgewoond significant hoger scoorden dan ouders die een rapportgesprek volgden, lijken de verwachtingen over de werking van de handreiking uit te komen bij de succesfactoren die betrekking hebben op de relatie tussen ouders en school.

Tevredenheid ouders

Bij de stellingen in tabel 7.3.7 met betrekking tot de tevredenheid over de vormgeving van de interventie en het willen aanbevelen van de school aan andere ouders (stelling 12) is de proportie verklaarde variantie laag en levert het toevoegen van de verschillende interventies

geen betere modelfit op. Toch onderscheiden de antwoorden van de ouders die een ouderavond in het vmbo hebben bezocht zich positief van de scores van ouders met een regulier rapportgesprek ten aanzien van de tevredenheid over de vormgeving van de interventie. Ouders die een kennismakingsgesprek hebben bezocht, geven significant vaker aan dat zij de school zouden aanbevelen bij andere ouders.

De tevredenheid van ouders die een op de handreiking gebaseerde ouderavond in het vmbo of kennismakingsgesprek hebben bijgewoond is daarmee net iets groter dan de tevredenheid van ouders met een regulier rapportgesprek. Voor deze twee interventies is daarmee de verwachting over de werking van de handreiking bevestigd.

Initiatief ouders

De laatste stellingen in tabel 7.3.7 (initiatief ouder in contact, stelling 2.14, 2.15 en 2.16) hebben betrekking op het initiatief dat ouders al dan niet nemen in het contact met school. De vraag is hierbij vervolgens of ouders die een op de handreiking gebaseerde interventie hebben bijgewoond ook aangeven meer contact te zullen opnemen met de school.

Bij de analyses van het initiatief in het contact ontstaat een gedifferentieerd beeld. Er is een betere modelfit en een proportie verklaarde variantie rond de 20% bij de stellingen of de interventie er aan bijdraagt dat ouders makkelijker contact zullen opnemen met de mentor (stelling 2.14) en meer onderwerpen zullen bespreken (2.16). Wel moet er hier veel correctie worden uitgevoerd. Bij stelling 2.14 zijn moeders en ouders van Surinaamse afkomst kritischer en ouders van Turkse afkomst en ouders uit de vmbo context positiever. Ouders die een kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek of ouderavond in het mbo hebben bijgewoond zijn significant positiever dan ouders die een rapportgesprek bijwoonden over de stelling dat de interventie eraan heeft bijgedragen dat zij makkelijker contact met school opnemen. Dit is de enige positieve relatie die in deze analysesreeks is gevonden met de ouderavond in het mbo. Ouders die een ouderavond in het mbo hebben bezocht, zijn kritisch ten aanzien van deze geboden activiteit, maar ervaren wellicht ook dat het gegeven dat zij op school zijn uitgenodigd de drempel naar school verlaagt. Bij stelling 2.16 zijn ouders uit de vmbo context eveneens positiever en zijn ouders kritischer naarmate het kind ouder wordt. Bij de vraag of ouders eerder initiatief in het contact zullen nemen en vaker contact met de mentor op zullen nemen (stelling 2.15) is er geen sprake van een betere fit van het model na toevoeging van de verschillende interventies en is de totale proportie verklaarde variantie laag. Wel geven ouders die een kennismakingsgesprek hadden aan meer initiatief te nemen in het contact met school dan ouders met een rapportgesprek.

Het lijkt er op dat de op de handreiking gebaseerde interventies een bijdrage leveren aan de mate waarin de ouders zich uitgenodigd voelen contact met school op te nemen. Dat leidt er echter niet noodzakelijkerwijs toe dat deze ouders ook meer reden zien vaker contact met school te zoeken.

Vergelijking tussen de activiteiten

Kijkend naar de verschillende interventies valt op dat ouders die deelnamen aan het kennismakingsgesprek bij tien afhankelijke variabelen significant positiever hebben gescoord dan ouders die een rapportgesprek hadden. Dit betreft tweemaal een analyse gebaseerd op de somscore van een schaal ('informatie' en 'relatie ouder-school') en acht maal een losse stelling. Bij de derde schaal (vertrouwen ouder-kind) komt het kennismakingsgesprek in de buurt. Bij het voortgangsgesprek is zes maal positiever gescoord dan bij het rapportgesprek en bij de ouderavond in het vmbo vijf maal, bij beide interventies betreft dit tweemaal een schaal ('informatie' en 'relatie ouder-school'). De in het mbo uitgevoerde ouderavond scoort eenmaal significant positiever (op de vraag of de interventie er aan heeft bijgedragen dat ouders makkelijker contact opnemen met de mentor; stelling 2.14). Daarnaast scoren de bezoekers van de ouderavond in het mbo zeven keer significant lager dan de ouders die een rapportgesprek hadden, waarvan tweemaal bij een schaal.

Verder valt bij de analyses op dat de afhankelijke variabelen met betrekking tot de relatie tussen ouders en school allemaal op school- of contextniveau verklaard worden en niet op klasniveau. Het klasniveau speelt bij slechts drie afhankelijke variabelen een rol speelt in de analyses, namelijk bij de stelling of het kind het fijn vindt dat de ouder naar school is gekomen (stelling 6), de ouders ook positieve dingen over het kind te horen heeft gekregen (stelling 7) en of ouders aan andere ouders aan zullen raden deze school voor hun kind te kiezen (stelling 12).

Samenvatting resultaten interventies op basis van de ouderdata

In de multilevel regressieanalyses waarin de ouderscores op de interventies zijn afgezet tegen de ouderscores bij het rapportgesprek zijn de meeste significante relaties gevonden tussen de interventies en de informatie die ouders ervaren gekregen te hebben en de relatie tussen ouders en school. Met uitzondering van de ouderavond in het mbo, scoren ouders die een de op de handreiking gebaseerde interventie volgden hier hoger dan ouders die een rapportgesprek bijwoonden. Op het terrein van het vertrouwen tussen ouder en kind in de samenwerking rond schoolzaken onderscheiden de reacties van de ouders die een interventie hebben bijgewoond zich niet van de ouders die een rapportgesprek hadden. Het verschil tussen ouders die een rapport- dan wel kennismakingsgesprek bijwoonden, was net niet significant. Van de interventies valt vooral het kennismakingsgesprek positief op.

Bij de tevredenheid over de interventie hebben ouders die een kennismakingsgesprek of ouderavond in het vmbo hoger gescoord dan ouders die een rapportgesprek volgden. Ouders die een kennismakingsgesprek of voortgangsgesprek hebben gevolgd, zijn positiever over het initiatief dat zij naar aanleiding van dit contact denken te gaan tonen in het contact met school. Ook ouders die een ouderavond in het mbo hebben bijgewoond geven vaker aan dan ouders met een rapportgesprek dat de activiteit er aan heeft bijgedragen dat zij nu makkelijker contact met school zullen opnemen.

Op de meeste onderdelen komt de verwachting dat de op de handreiking gebaseerde interventies zich positief zouden onderscheiden van het rapportgesprek uit. Dit geldt met

name voor het kennismakingsgesprek en de ouderavond in het vmbo. Dit gaat niet op voor de ouderavond in het mbo, die zich veelal negatief heeft onderscheiden.

3. Verschil tussen de contexten op basis van de ouderdata

Vervolgens is op basis van de regressieanalyses van de ouderdata nagegaan of er een verschil is tussen de reactie op de afhankelijke variabelen bij ouders in het vmbo ten opzichte van de andere onderzochte contexten. Dit geeft informatie over de mogelijke transfereerbaarheid van de handreiking naar andere vmbo-scholen in grootstedelijke context en wellicht ook naar scholen buiten het vmbo.

Aangezien de ouderavonden zoals vormgegeven op de deelnemende vmbo- en mbo-scholen als twee onderscheiden interventies zijn opgenomen, is voor deze interventies uit de eerdere analyses al goed op te maken waar zij van elkaar verschillen. Wat daarbij opvalt is dat de gemiddelde score van ouders die een ouderavond in het vmbo bezoeken regelmatig significant hoger ligt, en de score van ouders met een ouderavond in het mbo regelmatig significant lager ligt dan de gemiddelde score van ouders met een rapportgesprek. De handreiking blijkt beter aan te sluiten en heeft meer invloed op de vormgeving van de collectieve ouderavonden zoals deze zijn uitgevoerd op de beide vmbo-locaties in dit onderzoek dan op de deelnemende mbo-locaties.

De kennismakings- en voortgangsgesprekken zijn op zowel het vmbo- als op pro/vso-scholen uitgevoerd. Aangezien in de eerdere analyses niet te onderscheiden is of er een verschil is in de gemiddelde scores van ouders op deze beide gespreksvormen in de onderscheiden contexten, is een extra series analyses uitgevoerd om dit te achterhalen. De al eerder genoemde interactievariabele is opgenomen om na te gaan of de scores van ouders in de vmbo-context zich bij het kennismakings- en voortgangsgesprek significant onderscheid van de scores van ouders in de pro/vso-context.

Bij zes afhankelijke variabelen blijkt de interactie tussen de vmbo-context en het kennismakings- dan wel voortgangsgesprek inderdaad significant te zijn (zie bijlage 7.3.4, A-tabellen). Dit betreft stelling 3 (ik heb goede tips gehad over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken), de somscore van de schaal 'relatie ouders-school', stelling 9 (ik vertrouw de mentor van mijn kind), de tevredenheid over de vormgeving van het gesprek, het initiatief in het contact en stelling 2.15 (het gesprek heeft er aan bijgedragen dat ik vaker contact opneem met de mentor).

Om het verschil tussen de contexten nader te kunnen duiden, is in deze gevallen eerst de gemiddelde score berekend voor ouders in de deelnemende vmbo- en pro/vso-scholen afzonderlijk.⁴⁶ In tabel 7.3.8 zijn de uitkomsten samengevat.

⁴⁶ Deze gemiddelden zijn af te leiden uit de A-tabellen van bijlage 7.3.4. De berekeningen zijn gemaakt op basis van de tabellen van de genoemde afhankelijke variabelen zoals opgenomen in bijlage 7.3.4. De intercept uit model 3 van deze tabellen vormt de basis. De berekening is verder afhankelijk van groepslidmaatschap (wel of geen vmbo, wel of geen kennismakingsgesprek etc). Waar sprake is van een correctievariabele betreft dit een geschatte score. Waar geen sprake is van een correctievariabele komen de scores overeen met de waargenomen gemiddelden.

Tabel 7.3.8 Vergelijking kennismakings- en voortgangsgesprek in vmbo en pro/vso

	kennismakings- gesprek vmbo	kennismakings- gesprek pro/vso	voortgangs- sprek vmbo	voortgangs- sprek pro/vso	correctie ⁴⁷
stelling 3	3.8	2.8	3.0	3.8	geen correctie
somscore relatie ouder school	4.4	4.2	4.1	4.4	Nederlands, (+.26)
stelling 9	4.6	4.3	4.2	4.5	vader (-.17)
tevredenheid vormgeving	4.3	3.8	4.2	4.3	geen correctie
initiatief ouder	3.2	2.7	2.8	3.1	geen correctie
stelling 2.15	3.1	2.0	2.5	3.0	geen correctie

In tabel 7.3.8 valt op dat ouders die het kennismakingsgesprek op de vier vmbo's hebben gevolgd gemiddeld een hogere score geven dan ouders die op de school voor speciaal onderwijs deelnemen aan een kennismakingsgesprek. Ouders die een voortgangsgesprek hebben gevolgd op de twee vmbo's die deze interventie hebben ingevoerd, scoren echter consequent lager dan ouders die eenzelfde gesprek hebben gevolgd op de praktijkschool. Het kennismakingsgesprek in het vmbo en het voortgangsgesprek op de praktijkschool liggen dicht bij elkaar en scoren op de betreffende afhankelijke variabelen het hoogst. De scores van de voortgangsgesprekken in het vmbo en de kennismakingsgesprekken op de vso-locatie zijn lager en liggen eveneens dicht bij elkaar, hoewel ouders die een kennismakingsgesprek hebben gevolgd op de vso-locatie minder tevreden zijn over de vormgeving van de interventie en de bijdrage van het gesprek aan het opnemen van contact dan ouders die een voortgangsgesprek hebben bijgewoond in het vmbo.

Dit maakt de interpretatie van de uitkomsten niet eenvoudig. De oorzaak van de tegenstrijdige uitkomsten kan liggen in het verschil in context, maar ook in het gegeven dat de vso-school die kennismakingsgesprekken uitvoerde de gesprekken had ingebed in een uitgebreider en wat zakelijker gesprek met de ouders. Bij het voortgangsgesprek is de hogere score bij de praktijkschool die voortgangsgesprekken heeft gevoerd wellicht te verklaren door de betere voorbereiding die deze school had ten opzichte van de beide vmbo-locaties (zie paragraaf 6.2).

Als de scores voor het kennismakingsgesprek op deze afhankelijke variabelen in de vmbo-context hoger zijn dan in de pro/vso-context, kan het zijn dat het kennismakingsgesprek zich in alleen de vmbo-context op meer variabelen onderscheidt van het rapportgesprek, dan in de eerdere analyses naar voren is gekomen. Om dit verder na te gaan, is in een be-

⁴⁷ De scores voor som relatie ouder en school betreft een geschat gemiddelde voor ouders die een niet-Nederlandse etniciteit hebben. Voor ouders met een Nederlandse etniciteit kan voor elk van de scores .26 worden opgeteld. Bij stelling 9 betreft de score het geschatte gemiddelde voor alle respondenten behalve de vaders. Bij vaders kan voor elk van de scores .17 afgetrokken worden.

Tabel 7.3.9 *Significante verschillen tussen de onderscheiden interventies in de vmbo-context*

variabele	interventie x significant beter dan interventie y	correctie ⁴⁸
stelling 3	kennismakingsgesprek beter dan rapport-** en voortgangsgesprek*** ouderavond vmbo beter dan voortgangsgesprek*	geen correctie
somscore relatie ouder school	kennismakingsgesprek beter dan rapport-** en voortgangsgesprek*** ouderavond vmbo beter dan rapportgesprek*** en voortgangsgesprek**	Nederlandse etniciteit (+.39)
stelling 9	kennismakingsgesprek beter dan rapportgesprek** ouderavond vmbo beter dan rapportgesprek** en voortgangsgesprek**	respondent is vader (-.15)
tevredenheid vormgeving	kennismakingsgesprek beter dan rapportgesprek**	geen correctie
initiatief ouder	kennismakingsgesprek beter dan rapportgesprek*	geen correctie
stelling 2.15	geen significante verschillen gevonden	geen correctie

stand waarin alleen ouders van vmbo-leerlingen zijn opgenomen, bekeken welke significante relaties er in deze context bestaan. Hierbij is niet alleen gekeken naar significante verschillen ten opzichte van het rapportgesprek, maar ook van de op de handreiking gebaseerde interventies onderling. Deze analyses zijn opgenomen en nader toegelicht in bijlage 7.3.5 (B-tabellen). In tabel 7.3.9 zijn de resultaten samengevat.

Als alleen naar ouders in de deelnemende vmbo-scholen gekeken wordt, blijken bij vijf van de zes afhankelijke variabelen (tabel 7.3.9) ouders die een kennismakingsgesprek hebben gevolgd significant hoger te scoren dan ouders die een rapportgesprek volgden. Alleen bij stelling 2.15 geldt dit niet. Waar geen onderscheid is gemaakt tussen de vmbo en pro/vso-context scoren ouders bij stelling 3 (ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken) en bij de tevredenheid over de vormgeving van de interventie niet significant hoger dan ouders die een rapportgesprek hebben gevolgd (zie tabel 7.3.6). Er is wel sprake van een significante relatie bij deze beide afhankelijke variabelen, als alleen gekeken wordt naar de ouders in het vmbo.

Ook ouders die een ouderavond hebben bijgewoond scoren twee maal significant hoger dan ouders die een rapportgesprek bijwoonden (somscore 'relatie ouder-school' en stelling 9) en drie maal hoger dan ouders die een voortgangsgesprek volgden (stelling 3, somscore 'relatie ouder-school' en stelling 9). Ouders die een rapportgesprek hebben gevolgd scoren op alle hier genoemde afhankelijke variabelen lager dan ouders die een kennismakingsgesprek

⁴⁸ De scores voor somscore 'relatie ouder-school' zijn weergegeven voor ouders die een niet-Nederlandse etniciteit hebben. Voor ouders met een Nederlandse etniciteit kan voor elk van de scores .39 worden opgeteld. Bij stelling 9 gelden de scores voor alle respondenten behalve voor vaders. Bij vaders kan voor elk van de scores .15 afgetrokken worden.

en/of ouderavond in het vmbo volgden. Dit ondersteunt de verwachting over de positieve werking van de handreiking.

In de vmbo-context onderscheiden de ouders die een voortgangsgesprek volgden zich echter niet van de ouders die een rapportgesprek volgden. Een aantal maal scoren deze ouders significant lager dan ouders die een kennismakingsgesprek en/of ouderavond volgden. Bij stelling 2.15 scoort het kennismakingsgesprek net niet significant beter dan het voortgangsgesprek. Het rapportgesprek en het voortgangsgesprek onderscheiden zich niet van elkaar. Deze resultaten ondersteunen de verwachte werking niet. Een verklaring hiervoor kan enerzijds zijn dat het voortgangsgesprek op zich niet onderscheidend genoeg is van het reguliere rapportgesprek, en anderzijds bij de slechte voorbereiding van het voortgangsgesprek op de beide vmbo-scholen die deze interventie hebben toegepast (zie paragraaf 6.2).

Samenvatting resultaten vergelijking contexten

Uit deze analyses wordt duidelijk dat ouders die een kennismakingsgesprek hebben bijgewoond in het vmbo op een zestal variabelen consequent hoger scoren dan ouders die in het vso een kennismakingsgesprek bijwoonden. Ouders die een voortgangsgesprek hebben bijgewoond in het vmbo scoren op deze variabelen echter lager dan de ouders die het gesprek op de praktijkschool volgden. Nadere analyses maakt duidelijk dat binnen de vmbo-context de scores van ouders die een kennismakingsgesprek of een ouderavond hebben gevolgd zich op meerdere van deze variabelen niet alleen significant onderscheiden van scores van ouders op het rapportgesprek, maar ook van ouders die een voortgangsgesprek hebben bijgewoond. De verklaring kan liggen in het gegeven dat de praktijkschool het voortgangsgesprek beter heeft voorbereid dan de beide vmbo-scholen en dat de vso-school het kennismakingsgesprek als onderdeel van een uitgebreider gesprek uitvoerde.

4. Individueel oudercontact in vergelijking met collectief oudercontact

Het gegeven dat ouders makkelijker naar school lijken te komen voor individuele dan voor collectieve ouderbijeenkomsten (zie paragraaf 7.1) roept de vraag op of er een verschil is in de scores van ouders die hebben deelgenomen aan een individuele dan wel collectieve activiteit. Het kan immers zijn dat niet de relatie tussen de succesfactoren en de uitgeprobeerde interventies het meest van belang is, maar dat de verschillen te verklaren zijn door het al dan niet individuele karakter van de interventie.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een extra serie regressieanalyses uitgevoerd. De afhankelijke variabelen, niveaus en achtergrondvariabelen zijn dezelfde als in de eerdere regressieanalyses. Als onafhankelijke variabelen zijn dit keer alle individuele interventies gezamenlijk afgezet tegen de gezamenlijke collectieve interventies als referentiegroep.⁴⁹ Het individuele oudercontact betreft het kennismakings- en voortgangsgesprek in vmbo en pro/

⁴⁹ Voor deze analyses is een dummy aangemaakt waarbij ouders die hebben deelgenomen aan een individueel contactmoment een 1 kregen en ouders die hebben deelgenomen aan een collectieve bijeenkomst een 0. De categorieën zijn daarmee wederzijds uitsluitend.

vso, het rapportgesprek in het vmbo en het intakegesprek in het mbo. Het collectieve oudercontact betreft de ouderavond in het vmbo en het mbo en een themabijeenkomst in het vso. Dit betekent dat niet alleen de op de handreiking gebaseerde interventies zijn meegenomen in deze analyses, maar ook het reguliere oudercontact zoals gemeten bij de rapportgesprekken en in de themabijeenkomst. De resultaten van deze multilevel regressieanalyses zijn weergegeven in bijlage 7.3.6 (C-tabellen).

Bij vijf van de vijftien afhankelijke variabelen is in deze analyses een significant verschil gevonden tussen de gemiddelde scores van ouders die een individuele interventie volgden ten opzichte van ouders die een collectieve interventie bijwoonden. In alle gevallen betreft het een positieve relatie, wat betekent dat ouders die aan een individueel oudergesprek hebben deelgenomen significant hoger scoorden op deze vijf variabelen dan ouders die een collectieve ouderbijeenkomst bijwoonden. Het betreft stelling 7 (Ik heb -ook- positieve dingen over mijn kind te horen gekregen), de somscore voor de schaal 'relatie ouders-school', stelling 10 (mijn mening telde mee tijdens dit gesprek), stelling 12 (ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen) en stelling 2.16 (de interventie heeft er aan bijgedragen dat ik meer onderwerpen met de mentor bespreek). Stelling 10 maakt hierbij ook onderdeel uit van de somscore 'relatie ouder-school'.

In tabel 7.3.10 is weergegeven wat de gemiddelde score is voor individueel en voor collectief oudercontact.⁵⁰

Vervolgens is ook bij de serie die de verschillen tussen individueel en collectief oudercontact analyseert een interactievariabele aangemaakt om te controleren of de effecten in de vmbo- context hetzelfde zijn als in de context van praktijkonderwijs, voortgezet speciaal onderwijs en het mbo.

Bij vijf afhankelijke variabelen blijkt deze interactie significant. Het betreft de somscore voor informatie, stelling 7 (ik heb -ook- positieve dingen over mijn kind te horen gekregen), stelling 8 (de sfeer op deze school is prettig), stelling 9 (ik vertrouw de mentor van mijn kind) en stelling 10 (mijn mening telde mee in dit gesprek). Stelling 7 is onderdeel van de schaal 'informatie'. De stellingen 8, 9 en 10 hebben betrekking op de relatie tussen ouders en school.

Tabel 7.3.10 Gemiddelde scores van ouders voor individueel en collectief oudercontact

	collectief oudercontact	individueel oudercontact	correctie
stelling 7	3.7	4.2	geen correctie
som relatie ouder school	4.4	4.7	geen correctie
stelling 10	3.7	4.2	geen correctie
stelling 12	3.8	4.0	geen correctie
stelling 2.16	2.3	3.0	geen correctie

⁵⁰ De gemiddelde scores zijn berekend door de intercept uit de C-tabellen (zie bijlage 7.3.6) als basis te nemen en er al dan niet de regressiecoëfficiënt voor individueel contact bij op te tellen.

Voor deze afhankelijke variabelen is uitgerekend wat de gemiddelde score is voor de collectieve interventies binnen en buiten het vmbo en voor de individuele interventies binnen en buiten het vmbo⁵¹ (zie de modellen met de interactievariabelen in de C-tabellen van bijlage 7.3.6). In tabel 7.3.11 zijn de uitkomsten samengevat.

Tabel 7.3.11 Regressiecoëfficiënten voor individueel en collectief contact in en buiten het vmbo

	collectief niet vmbo	collectief vmbo	individueel niet vmbo	individueel mbo	correctie⁵²
somscore informatie	3.2	4.0	4.1	4.0	vader (-.22) leeftijd (+.07)
stelling 7	3.5	4.1	4.3	4.2	geen correctie
stelling 8	3.8	4.6	4.3	4.0	geen correctie
stelling 9	3.9	4.8	4.3	4.4	vader (-.25)
stelling 10	3.5	4.1	4.4	4.1	geen correctie

Uit tabel 7.3.11 valt af te lezen dat ouders die hebben deelgenomen aan het collectieve oudercontact in het vmbo of het individuele oudercontact buiten het vmbo, gemiddeld de hoogste scores hebben gegeven voor de betreffende afhankelijke variabelen. Aangezien het hier de ouderavonden in het vmbo en de kennismakings- en voortgangsgesprekken in de pro/vso-context betreft, hebben de hoogste scores daarmee betrekking op interventies die zijn gebaseerd op de handreiking.

Ouders die deelnamen aan collectief contact buiten het vmbo hebben de laagste scores gegeven. Het betreft hier de themabijeenkomst in de vso-school die niet op de handreiking is gebaseerd en de ouderavonden in het mbo, die het minst succesvol op de handreiking zijn gebaseerd. Het kan zijn dat de ouders die een themabijeenkomst volgden positiever zijn. Doordat hun aantal aanzienlijk kleiner is domineren de lagere scores van de ouderavond in het mbo.

De gemiddelde scores die ouders hebben gegeven die een individueel gesprek in het vmbo bijwoonden, liggen net iets lager dan het collectieve contact in het vmbo en het individuele contact in pro/vso. Het individuele oudercontact in het vmbo bestaat uit een mix van gespreksvormen die deels wel (kennismakings-, voortgangsgesprekken) en deels niet (rapportgesprekken) op de handreiking zijn gebaseerd. Het onderzochte individuele contact in het vso betreft alleen op de handreiking gebaseerde interventies (kennismakings- en voortgangsgesprek).

⁵¹ De intercept is weer de basis van de berekening. Hierbij opgeteld of afgetrokken worden de regressiecoëfficiënt voor vmbo, individuele interventies en de interactie tussen de vmbo-context en de individuele interventies.

⁵² De regressiecoëfficiënten bij de somscore 'informatie' gelden voor ouders van leerlingen van de gemiddelde leeftijd binnen deze steekproef (14,2 jaar). Hiertoe is .99 (14,2 x .07) opgeteld bij de score zonder controle voor leeftijd. Voor ouders van jongere leerlingen is de score iets lager en voor ouders van oudere leerlingen is de score iets hoger. Als de respondent vader is, is elk van de scores .22 lager. Bij stelling 9 zijn de scores .25 lager als de respondent een vader is.

Samenvatting resultaten individueel versus collectief oudercontact

Op basis van de analyseserie waarbij het individuele contact met ouders in dit onderzoek is vergeleken met collectief contact valt op dat er voor het merendeel van de afhankelijke variabelen in dit onderzoek geen significant verschil is tussen de scores op individueel en collectief contact. Wel lijkt individueel oudercontact zich op de onderzochte scholen beter te lenen voor het versterken van de relatie tussen ouders en school, het geven van positieve feedback over het kind (stelling 7), het aan het woord laten van de ouder (stelling 10), het bespreken van meer onderwerpen met de mentor (stelling 2.16) en aan meer tevredenheid over de school (stelling 12).

Al met al ziet het er naar uit dat individueel en collectief contact beiden bij kunnen dragen aan het verstrekken van informatie en aan het versterken van de relatie tussen ouders en school, maar dat individueel contact zich beter leent voor een verdergaand gesprek over het eigen kind. De vormgeving van het contact lijkt hierbij wel van invloed. De interventies, zowel individueel als collectief, die meer op de handreiking zijn gebaseerd (kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek, ouderavond vmbo) hebben veelal hogere scores dan de interventies die hier verder van af staan (rapportgesprek en ouderavond mbo).

5. Vergelijking ouders, leerlingen en mentoren

Vervolgens zijn op de data van de leerlingen en mentoren multilevel regressieanalyses uitgevoerd op dezelfde manier als bij de ouders. Ook bij de analyses bij de leerlingen en mentoren vormt het rapportgesprek op de vmbo controlescholen de referentiegroep waartegen de interventies zijn afgezet.

Het merendeel van de leerlingen heeft de ouderavond op één van beide deelnemende mbo's verzorgd (N = 112), of was als vmbo-er aanwezig bij de ouderavond, het kennismakings-, voortgangs- of rapportgesprek in het vmbo (N = 113). Het aantal leerlingen dat een vragenlijst heeft ingevuld na een kennismakings- of voortgangsgesprek in het praktijk- of voortgezet speciaal onderwijs (N = 14), of na een intakegesprek in het mbo (N = 4) is erg klein en is daarom niet meegenomen in de analyses. Aangezien elke interventie hierdoor slechts in één context plaats vindt, zijn er bij de leerlingen geen interactie-variabelen nodig.

De resultaten van de analyses van de leerlingdata zijn opgenomen in de A-tabellen van bijlage 7.3.7 en zijn samengevat in tabel 7.3.12.

Wat opvalt bij de analyses van de leerlingdata (zie tabel 7.3.12) is dat er minder significante relaties voorkomen en er minder verklaarde variantie is dan bij de ouders.

Alleen bij het thema 'informatie' (somscore schaal 'informatie', stelling 3 en 7) wordt een deel van de variantie verklaard door het toevoegen van de interventies. Ten aanzien van de verkregen 'informatie' en bij de positieve feedback (stelling 7) zijn de leerlingen die de ouderavond zoals uitgevoerd in het mbo hebben bijgewoond het minst tevreden. Nederlandse leerlingen zijn bij de somscore 'informatie' het meest kritisch. Leerlingen die een ouderavond in het vmbo hebben bijgewoond zijn, ook na correctie voor sexe, significant positiever over de tips die hun ouders hebben gekregen voor de begeleiding thuis dan leerlingen die een rapportgesprek bijwoonden.

Tabel 7.3.12 Resultaten multilevel regressieanalyses vragenlijsten leerlingen

afhankelijke variabelen	niveau	correctie-variabelen	totaal verklaarde variantie	betere modelfit met interventies	significant verschil interventie tov rapportgesprek
informatie					
somscore informatie	leerling context	-Nederlandse etniciteit**	14,6% (mc) 13,4% (zc)	ja, mc* ja, zc*	-ouderavond mbo mc*** en zc***
stelling 3	leerling klas school	-sexe leerling *	9,4% (mc) 10,7% (zc)	ja, mc* ja, zc*	+ouderavond vmbo* mc* en zc*
stelling 7	leerling context	geen correctie	19,6%	ja*	-ouderavond mbo***
vertrouwen ouder-kind					
somscore vertrouwen ouder-kind	leerling klas	-leeftijd leerling*	2,1% (mc) 5,2% (zc)	nee	nee
stelling 6 ⁵³	leerling klas	-leeftijd leerling*		nee	nee
stelling 11	leerling	geen correctie	3,0%	nee	nee
relatie leerling-school					
som relatie leerling-school	leerling klas	geen correctie		nee	-ouderavond mbo*
stelling 14	leerling klas	geen correctie	5%	nee	-ouderavond mbo*
tevredenheid en initiatief					
tevredenheid vormgeving	leerling klas	geen correctie	7,4%	ja*	+kennismakingsgesprek* +ouderavond vmbo*
initiatief ouder	leerling	geen correctie	0,8%	nee	nee

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Net als bij de ouders lijken ook bij de leerlingen de interventies het minst van invloed op het 'vertrouwen ouder-kind'. De leeftijd van de leerling heeft bij de leerling-analyses een negatieve significante relatie met de stellingen die de relatie tussen leerling en ouder rond schoolzaken meten.

⁵³ Bij de somscore 'vertrouwen ouder-kind' bij de leerlingen is stelling 6 niet meegenomen (zie toetsing validiteit vragenlijsten eerder in deze paragraaf en bijlage 7.3.3).

Bij de somscore van de schaal 'relatie ouder-school' en stelling 14 (ik vind het prettig dat de mentor mijn ouders heeft uitgenodigd) die daar onderdeel van uit maakt is er een negatieve relatie met de ouderavond in het mbo. Het toevoegen van de interventies levert, in tegenstelling tot de analyses bij de ouders, geen betere modelfit op.

Bij de tevredenheid over de vormgeving van de interventies verbetert de modelfit na toevoeging van de interventies. Leerlingen die een kennismakingsgesprek of een ouderavond op één van de deelnemende vmbo-scholen hebben gevolgd zijn significant positiever over deze interventies dan leerlingen die op een controleschool een rapportgesprek hadden. De leerlingen geven geen onderscheid tussen de activiteiten aan voor wat betreft het initiatief dat de ouders in de beleving van de leerling nemen in het contact met school.

Bij de negen afhankelijke variabelen in deze analyseserie zijn de scores van de ouderavond in het mbo vier maal significant lager dan de scores van de leerlingen die een rapportgesprek hebben bijgewoond. De scores van de ouderavond in het vmbo zijn tweemaal en van het kennismakingsgesprek eenmaal significant hoger dan die van het rapportgesprek. Het voortgangsgesprek onderscheidt zich in deze analyses niet van het rapportgesprek. Doordat de leerlingen uit pro/vso niet zijn meegenomen in deze analyses betreft het hier alleen het voortgangsgesprek zoals uitgevoerd in het vmbo, waar het minder goed is voorbereid. Tot slot valt op dat het klasniveau in zes van de negen analyses een rol speelt, terwijl dit niveau bij analyses van de ouderdata nauwelijks een rol speelt. Het school en contextniveau komt bij de leerlingen alleen rond het thema 'informatie' in beeld.

Resultaten mentoren

Bij de mentoren zijn dezelfde multilevelanalyses uitgevoerd als bij de ouders en leerlingen. Omdat het aantal respondenten laag is ($N = 60$)⁵⁴ is de interactie met het vmbo niet in de analyses opgenomen. Bij de tweede afname van de vragenlijst is de groep nog kleiner ($N = 35$), waardoor het niet zinvol is om deze afname mee te nemen in de analyse. De resultaten van de analyses van de mentoren zijn opgenomen in de B-tabellen van bijlage 7.3.7 en samengevat in tabel 7.3.13. Aangezien bij de mentoren het respondentniveau samenvalt met het klasniveau is er een niveau minder in de analyses opgenomen.

In tabel 7.3.13 valt op dat de proportie verklaarde variantie bij de mentoren aanzienlijk hoger is bij de somscore 'informatie', de tevredenheid over de vormgeving van de activiteit en het initiatief van de ouder in het contact dan bij de ouders en dat deze juist lager is bij de relatie tussen ouder en school. Bovendien blijkt bij de mentoren vooral het respondentniveau mee te tellen. Alleen bij 'informatie' en de tevredenheid over de vormgeving komen school- en contextniveau in beeld.

De somscore van de schaal 'informatie' is contextgebonden en de activiteit die de mentor heeft uitgevoerd, verklaart zelfs 61,5% van de variantie in de scores. Geen enkele interventie valt positief op ten opzichte van het reguliere rapportgesprek ten aanzien van dit thema. De

⁵⁴ Door de combinatie van een kleine steekproef en een vrij lage Cronbach's alpha (.59) voor de somscore bij 'informatie' en 'vertrouwen ouder-kind' is de power van de analyses vooral bij deze betreffende somscores laag.

Tabel 7.3.13 Resultaten multilevel regressieanalyses vragenlijsten mentoren

afhankelijke variabelen	niveau	achtergrond variabelen	totaal verklaarde variantie	betere modelfit met interventies	significant verschil interventie tov rapportgesprek
informatie					
somscore informatie	mentor context	geen	61,5%	ja**	-ouderavond mbo***
stelling 3	mentor school	geen	19,7%	nee	-ouderavond mbo**
stelling 7	mentor	geen	24,4%	Ja**	-ouderavond mbo***
vertrouwen ouder-kind					
somscore vertrouwen ouder-kind	mentor	-Nederlandse etniciteit	3,8% mc 9,1% zc	nee	nee
stelling 6	mentor	-leerjaar mentor*	6,1% mc 4,4% zc	ja mc* nee zc	nee
stelling 11	mentor	-Nederlandse etniciteit	6,3% mc 11,5% zc	nee nee	+ouderavond mbo zc*
relatie ouder-school					
som relatie ouder-school	mentor	geen	5,9%	nee	nee
stelling 14	mentor	geen	13,3%	nee	-ouderavond vmbo*
tevredenheid en initiatief					
tevredenheid vormgeving	mentor context	+vmbo context	19,4% mc 28,8% zc	ja*	+voortgangsgesprek mc* -ouderavond mbo zc**
initiatief ouder in contact	mentor	geen	30,8%	ja***	-voortgangsgesprek* +ouderavond vmbo**

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

relatie tussen 'informatie' en de ouderavond in het mbo is negatief. Stelling 7 (ik heb -ook- positieve dingen over de leerling verteld) wordt alleen op respondentniveau verklaard.

Bij het 'vertrouwen tussen ouder en kind' zoals de mentoren dat inschatten is er, net als bij de ouders en leerlingen, een lage proportie verklaarde variantie vanuit de verschillende interventies. Opvallend is dat mentoren met een Nederlandse etniciteit hier gemiddeld negatiever over denken dan mentoren met een niet-Nederlandse etniciteit. Dit geldt eveneens voor stelling 11 (ik heb er vertrouwen in dat de leerlingen goede toekomstkansen hebben), die onderdeel uitmaakt van de schaal op dit thema. Mentoren die, net als een grote meerderheid van de leerlingen op de deelnemende scholen, een niet-Nederlandse etniciteit hebben, schatten de stellingen die betrekking hebben over het vertrouwen dat ouders en

kinderen op het gebied van school in elkaar hebben positiever in. Als de controle voor etniciteit niet wordt uitgevoerd hebben de mentoren die meewerkten aan de ouderavond in het mbo (veelal van niet-Nederlandse komaf in deze steekproef) een hogere score dan de mentoren van het reguliere rapportgesprek. Bij stelling 6 (mijn leerlingen vinden het fijn dat hun ouders naar school zijn gekomen) zijn mentoren positiever naarmate de leerling jonger is.

Bij de 'relatie ouder-school' is het verschil tussen de ouder- en mentoranalyses groot. Bij de ouders is er bij deze gesommeerde schaal een proportie verklaarde variantie van 26,3% en is er sprake van een verbetering in de modelfit als de interventies worden toegevoegd aan de vergelijking. Alle interventies hebben een significant hogere score dan het rapportgesprek, met uitzondering van de ouderavond in het mbo die een significant lagere score heeft. Bij de mentoren echter is slechts 5,9% van de variantie verklaard door toevoeging van de interventies aan de vergelijking en is er ook geen sprake van een betere modelfit. Bij geen van de interventies wijken de mentorscores significant af van de scores van de rapportgesprekken. Bij stelling 14 (ik vind het prettig dat ik de ouders voor deze gesprekken/bijeenkomst heb uitgenodigd) wijken de scores van mentoren die een ouderavond in het vmbo hebben verzorgd negatief af van de scores van het rapportgesprek.

Ook bij de tevredenheid over de vormgeving van de interventie zijn er verschillen tussen de ouders en leerlingen enerzijds en de mentoren anderzijds. Zowel de scores van ouders als leerlingen wijken bij het kennismakingsgesprek in het vmbo en de ouderavond in het vmbo positief af van de ouders en leerlingen die een rapportgesprek hadden. Bij de mentoren komt hier echter het voortgangsgesprek in het vmbo positief naar voren, terwijl het voortgangsgesprek in de analyses met de vragenlijsten van de ouders waarbij naar interactie met het vmbo is gekeken, juist blijkt dat ouders in het vmbo minder tevreden zijn met het voortgangsgesprek dan ouders in pro/vso. Mentoren die de ouderavond in het mbo hebben bijgewoond, zijn bovendien significant minder tevreden met de vormgeving van deze activiteit dan mentoren die een rapportgesprek hebben gevoerd, wat de invloed van de context op de mentortevredenheid verklaart.

Bij het initiatief in het contact zijn de mentorscores van mentoren die een voortgangsgesprek bijwoonden significant lager en mentoren die een ouderavond in het vmbo bijwoonden significant hoger dan de scores van mentoren die een rapportgesprek hadden. Bij de ouders kwam hier het kennismakingsgesprek als positief naar voren.

Alles bij elkaar komt de ouderavond in het mbo bij de mentoren vier maal met een negatieve relatie in beeld en eenmaal met een positieve relatie. Ook ouders en leerlingen zijn over deze interventie regelmatig negatief. Zowel de ouderavond in het vmbo als het voortgangsgesprek komen een keer met een positieve relatie als met een negatieve relatie voor. Mentoren die een ouderavond in het vmbo hebben verzorgd, zijn negatiever in hun waardering van het uitnodigen van de ouders voor deze interventie, maar positiever over het initiatief dat ouders in het contact met school nemen. Bij het voortgangsgesprek zijn de mentoren positiever over de vormgeving van de interventie, maar negatiever over het initiatief van de ouders in het contact. Bij de mentoren is geen relatie gevonden tussen één van de tien afhankelijke variabelen en het kennismakingsgesprek, terwijl dit gesprek bij de ouders juist opvallend vaak een positieve relatie had.

Vergelijking van de ouder- en mentoranalyses maakt duidelijk dat de verschillen tussen de reactie van ouders en mentoren op de beleving van de interventies in dit onderzoek groot zijn.

Samenvatting vergelijking resultaten ouders, leerlingen en mentoren

Bij zowel de analyses van de ouder-, leerling- als mentordata is de proportie verklaarde variantie bij de somscore van de schaal 'informatie' het hoogst en zijn er de meeste negatieve significante verschillen gevonden tussen de scores op de mbo-ouderavond ten opzichte van het rapportgesprek in het vmbo. Bij 'vertrouwen ouder-kind' zijn bij geen van de respondentgroepen significante verschillen gevonden tussen de scores op de interventies en de scores op het rapportgesprek. Waar ouders bij de op de handreiking gebaseerde interventies regelmatig hoger scoren dan de ouders die een rapportgesprek hebben bijgewoond, zijn er bij de mentoren en leerlingen niet zoveel positieve relaties gevonden. Bij de ouders valt men name het kennismakingsgesprek positief op. Ouders en leerlingen in het vmbo scoren bij de tevredenheid bovendien positief op zowel het kennismakingsgesprek als de ouderavond. Tot slot valt op dat het al dan niet hebben van een Nederlandse achtergrond bij alle drie de respondentgroepen er op een bepaalde variabele toe doet. Nederlandse leerlingen zijn kritischer over de ontvangen informatie, Nederlandse ouders zijn positiever over de relatie met school en Nederlandse mentoren scoren lager op het de stellingen die betrekking hebben op het vertrouwen tussen ouder en kind.

6. Vergelijking met eerdere en latere oudertevredenheid

Tot slot zijn de data uit de vragenlijsten van de ouders gebruikt om enig inzicht te krijgen in de relatie tussen de reactie van ouders op de succesfactoren direct na uitvoering van de interventie en in de belronde drie maanden na de interventie en in relatie tot een eerdere tevredenheidsmaat.

Om een vergelijking met een later moment mogelijk te maken, is drie maanden na de afname van de eerste vragenlijst telefonisch een tweede vragenlijst afgenomen. De vragenlijst die in deze belronde is gebruikt, komt grotendeels overeen met de eerste lijst en is bedoeld om in beeld te krijgen of de beleving van ouders in de loop van de tijd verandert. Er is een vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde score op 'vensters' en de gemiddelde score van de afname van de eerste vragenlijst en een vergelijking tussen de score op de eerste vragenlijst en de gemiddelde score bij de belronde.

In de analyses zijn alleen de gegevens benut van de ouders die aan de belronde hebben meegewerkt, zodat in de vergelijking tussen de eerste afname van de vragenlijst en de belronde de mening van dezelfde groep ouders in beeld is gebracht. Zoals eerder opgemerkt, zijn om een vergelijking met een eerder moment mogelijk te maken, een zestal stellingen overgenomen van vragenlijsten voor oudertevredenheid die de scholen in het voortgezet onderwijs sinds 2010–2011 eens per twee jaar af moeten nemen. De scholen publiceren de uitkomsten online via 'vensters voor verantwoording' (2011). Dit maakt mogelijk de stellingen uit dit onderzoek te vergelijken met de uitkomsten van de tevredenheidsvragenlijsten die de deelnemende scholen eerder hebben afgenomen.

De oudertevredenheidslijsten van ‘vensters’ zijn niet afgenomen in de context van pro/vso en mbo en niet alle vmbo scholen hebben hun gegevens gepubliceerd. Daarom zijn in deze analyse alleen de data van de vmbo scholen betrokken die de uitkomsten op ‘vensters’ hebben gepubliceerd. Drie van de vier vmbo-scholen die in het kader van dit onderzoek een kennismakingsgesprek hebben uitgevoerd, hebben de oudertevredenheidslijst van ‘vensters’ afgenomen en gepubliceerd. Dit geldt ook voor beide vmbo-scholen die een voortgangsgesprek hebben ingevoerd en voor beide scholen die een ouderavond hebben uitgevoerd. Twee van de vier controlescholen hebben de oudertevredenheidsuitkomsten op ‘vensters’ gepubliceerd. De vergelijking met de tevredenheidslijst op ‘vensters’ betreft een andere groep ouders, en kan daarom alleen als voorzichtige indicatie gebruikt worden van een eerdere scores met betrekking tot dezelfde scholen.

In tabel 7.3.14 zijn de gemiddelde scores in ‘vensters’, het interview en de belronde per stelling en per interventie weergegeven. De betreffende stellingen zijn:

1. Ik heb goede informatie gehad over hoe het met mijn kind gaat op school
2. Ik heb informatie gekregen over dingen die ik als ouder moet weten
3. De sfeer op deze school is prettig
4. Mijn mening telde mee in dit gesprek
5. Ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen
6. De school zorgt voor goede begeleiding op keuzemomenten

Tabel 7.3.14 Vergelijking gemiddelde ouderscores op stellingen in ‘vensters’, eerste afname vragenlijst en belronde⁵⁵

stelling	kennismakingsgesprek 20 ouders, 3 scholen			voortgangsgesprek 13 ouders, 2 scholen			rapportgesprek 11 ouders, scholen			ouderavond vmbo 10 ouders, 2 scholen		
	ven- sters	inter- view	bel- ronde	ven- sters	inter- view	bel- ronde	ven- sters	inter- view	bel- ronde	ven- sters	inter- view	bel- ronde
1	6.7	8.7	7.6	7.3	8.0	7.5	7.1	8.0	7.6	7.6	9.0	7.6
2	7.1	8.5	7.9	7.6	7.5	6.6	7.7	7.6	8.4	7.7	8.5	7.4
8	7.2	8.8	8.1	7.5	8.0	6.9	6.4	7.8	6.9	7.3	8.8	7.8
10	6.3	8.7	7.6	7.2	8.2	7.2	6.4	8.0	7.6	7.2	7.5	7.3
12	6.5	8.5	7.9	7.8	8.3	7.5	6.0	8.0	7.6	6.9	8.8	8.7
13	7.0	7.6	7.7	7.3	7.2	7.1	6.5	7.6	7.5	7.4	8.8	7.6
gemiddelde	6.8	8.5	7.7	7.5	7.9	7.1	6.7	7.8	7.5	7.4	8.7	7.7

⁵⁵ Aangezien ‘vensters’ gebruikt maakt van een tienpuntschaal zijn de scores van de vragenlijst en nabelronde (die op een vijfpuntschaal zijn gescoord) verdubbeld om een vergelijking mogelijk te maken.

Tabel 7.3.15 *Verskil in gemiddelde scores op de zes ‘vensterstellingen’ per activiteit*

	kennisma- kingsgesprek	voortgangs- gesprek	rapport- gesprek	ouderavond
verschil vensters, interview	+ 1.7	+ 0.4	+1.1	+ 1.3
verschil interview, belronde	- 0.8	- 0.8	- 0.3	- 1.0
totaal verschil	+ 0.9	- 0.4	+ 0.8	+ 0.3

Uit het schema valt af te lezen dat de scholen die in dit onderzoek een kennismakings- of rapportgesprek hebben uitgevoerd een lagere tevredenheidsscore hebben in ‘vensters’ dan de scholen die een voortgangsgesprek of ouderavond hebben verzorgd. Ouders in het vmbo hebben hoger gescoord op alle activiteiten (inclusief het rapportgesprek) in het kader van dit onderzoek hoger dan dat zij eerder deden op dezelfde vragen in het tevredenheidsonderzoek voor ‘vensters in het vo’.

Het kennismakingsgesprek en de ouderavond in het vmbo hebben bij de eerste afname van de vragenlijst bij de meeste stellingen de hoogste scores. De scores op het rapport- en het voortgangsgesprek ontlopen elkaar niet zoveel. Bij alle vier de ouderactiviteiten is er een hogere gemiddelde score bij de afname van het interview dan bij de vragen in vensters. Het verschil is het grootst bij de kennismakingsgesprekken. In alle gevallen is de gemiddelde score bij de belronde echter lager dan die bij de mondelinge afname bij de vragenlijst. Deze afname is met het grootst bij de ouderavond, waar de afname over zes stelling 1.0 bedraagt. Het voortgangsgesprek scoort in de belronde als enige activiteit lager dan in ‘vensters’. De verschillen in scores zijn vermeld in tabel 7.3.15.

Ouders geven direct na de uitvoering van de interventies de hoogste scores aan het kennismakingsgesprek en de ouderavond. De scores in de nabelronde drie maanden later is bij alle activiteiten lager dan bij afname van de eerdere vragenlijst. De score bij het voortgangsgesprek in het vmbo ligt hiermee zelfs lager dan bij de afname ten behoeve van ‘vensters’. De daling in scores is bij het kennismakingsgesprek het minst groot.

Enerzijds valt hieruit op te maken dat in het vmbo het kennismakingsgesprek en de ouderavond zich direct na de interventie positief onderscheiden van het rapportgesprek. Het voortgangsgesprek onderscheidt zich niet of nauwelijks van het reguliere rapportgesprek. Anderzijds is de constatering dat de scores lager zijn bij een tweede afname van de vragenlijst. De positieve beleving van ouders direct na uitvoering van de interventie houdt maar beperkt stand.

7.4 Samenvatting van de resultaten

In deze paragraaf zijn de resultaten van de kwantitatieve analyses per onderzoeksinstrument kort samengevat.

Opkomstcijfers

Met de verkregen opkomstcijfers is de verwachting dat de drempel voor deelname aan individueel oudercontact lager is dan bij collectief oudercontact bevestigd. Vooral in het individuele oudercontact in de onderbouw lukt het de aan dit onderzoek deelnemende scholen goed om de ouders te bereiken. Dit geldt voor zowel de op de handreiking gebaseerde interventies als voor het reguliere rapportgesprek.

De opkomst van ouders gemeten over 29 klassen in de onderbouw van 11 vmbo en pro/vso-scholen is 97%. De opkomst bij individueel oudercontact in de bovenbouw en bij collectieve activiteiten in het vmbo en pro/vso is met respectievelijk 56% en 69% een stuk lager. De spreiding over de klassen is in deze gevallen opvallend hoog. In meerdere klassen is bij individueel contact in de bovenbouw en bij collectief een opkomst boven de 90% gemeten. De opkomst in het mbo is met 33% het laagst. Dit percentage is hoger (58%) als ook andere gasten dan de ouders worden meegeteld.

De scholen die een opkomst tussen 90 en 100% melden, hebben gemeen dat zij alle ouders expliciet hebben uitgenodigd en dat zij moeite hebben gedaan om deze uitnodiging goed aan te laten komen bij de ouders. In tabel 7.4.1 zijn de belangrijkste opkomstcijfers samengevat.

Tabel 7.4.1 Samenvatting opkomstcijfers

	totaal	totaal zonder mbo	collectief vmbo	individueel vmbo en pro/vso	individueel onderbouw	individueel bovenbouw
percentage	78%	85%	69%	84%	97%	56%
range	0 - 100%	6 - 100%	6 - 93%	21 - 100%	90 - 100%	21 - 100%
scholen en klassen	14 scholen 65 klassen	12 scholen 57 klassen	2 scholen 10 klassen	11 scholen 47 klassen	11 scholen 29 klassen	5 scholen 18 klassen

Observaties

Er zijn 26 observaties uitgevoerd. Deze observaties bevestigen de verwachtingen dat de interventies die op de handreiking zijn gebaseerd (het kennismakings- en voortgangsgesprek en de ouderavond in het vmbo) meer gebruik zullen maken van de succesfactoren dan het traditionele rapportgesprek.

In de observaties heeft het kennismakingsgesprek met de meeste succesfactoren een positieve correlatie. De ouderavond zoals de twee mbo-scholen die hebben uitgevoerd, scoort op vrijwel alle succesfactoren het laagst. Doordat de leerlingen in het mbo echter allemaal aanwezig zijn bij de ouderavonden en zij een duidelijk aandeel leveren in de presentatie, behaalt deze interventie echter de hoogste score van alle onderzochte interventies op succesfactor 2 (aandeel leerling). De drie interventies die de deelnemende vmbo- en pro/vso-scholen hebben uitgevoerd (kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek en ouderavond vmbo) krijgen bij de meeste succesfactoren een hogere gemiddelde score dan het reguliere

Tabel 7.4.2 *Samenvatting resultaten observatie*

	succesfactor	kennisma- kingsgesprek	voortgangs- gesprek	ouderavond vmbo	gemiddelde score interventies	gemiddelde score rapportgesprek
1	verwachting	**		*	2.7	1.6
2	aandeel leerling				2.1	1.0
3	welkom	**			4.3	3.8
4	vertrouwen	**			4.3	-
5	wederkerigheid	***			2.9	3.1
6	trots	*	*	* (-)	3.0	-
7	perspectief			**	2.9	1.0

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

rapportgesprek. Alleen bij succesfactor 5 (wederkerigheid) hebben de individuele vormen van oudercontact, inclusief het rapportgesprek, een hogere score dan de ouderavonden zoals deze in zowel vmbo als het mbo zijn vorm gegeven. De gemiddelde scores voor succesfactor 3 (welkom) en 4 (vertrouwen) zijn het hoogst.

In tabel 7.4.2 zijn de bevindingen van de observaties voor de drie overige interventies samengevat en afgezet tegen het reguliere rapportgesprek. De begrippen 'trots' en 'perspectief' uit succesfactor 6 zijn hierbij afzonderlijk geanalyseerd. De gevonden correlaties tussen de interventie en de succesfactoren zijn veelal positief. Alleen de relatie tussen de geobserveerde ouderavonden in het vmbo en succesfactor 6 (trots) is negatief. In de laatste kolom is de gemiddelde score weergegeven van het rapportgesprek. Omdat de ouderavond zoals uitgevoerd bij de deelnemende mbo's een uitbijter blijkt te zijn, zijn deze in dit overzicht buiten beschouwing gelaten. In hoofdstuk 8 is de transfereerbaarheid van de handreiking naar het mbo nader aan de orde.

Vragenlijsten

Op basis van multilevel regressieanalyses met de scores op de oudervragenlijsten, lijkt ten aanzien van de somscores 'informatie' (succesfactor 1, verwachting) en 'relatie ouder-school' (succesfactoren 3, welkom, 4, vertrouwen en 5, wederkerigheid) de verwachting uit te komen dat de op de handreiking gebaseerde interventies meer relatie hebben met de succesfactoren dan het reguliere rapportgesprek. Ouders met een Nederlandse achtergrond scoren hoger op 'relatie ouders-school' dan ouders met een niet-Nederlandse achtergrond. Ten aanzien van succesfactor 2 (aandeel leerling) en 6 (trots en perspectief) zijn echter weinig relaties gevonden die deze verwachting ondersteunen, al komt het kennismakingsgesprek in de buurt ($p < .1$). Ouders die de ouderavond in het vmbo hebben bezocht scoren significant positiever op de vraag of zij vertrouwen hebben in de toekomstkansen van hun kind (stelling 11).

Ouders die een ouderavond in het vmbo of kennismakingsgesprek hebben bijgewoond, zijn meer tevreden over de vormgeving van deze activiteit dan ouders die een regulier rapportgesprek hadden. Ook lijkt het er op dat de op de handreiking gebaseerde interventies een bijdrage leveren aan de mate waarin de ouders zich uitgenodigd voelen contact met school op te nemen. Dat leidt er echter niet noodzakelijkerwijs toe dat deze ouders ook meer reden zien vaker contact met school te zoeken.

Met name na een kennismakingsgesprek scoren ouders regelmatig significant hoger dan ouders die een rapportgesprek hadden. Voor ouders die een ouderavond in het mbo hebben bijgewoond geldt het omgekeerde. Het beeld bij het kennismakingsgesprek komt overeen met het uit de observatie verkregen beeld. Ten aanzien van het voortgangsgesprek en de ouderavond zoals deze op de beide vmbo's zijn vormgegeven zijn de ouders positiever.

In een vergelijking tussen de verschillende contexten komt de ouderavond zoals de beide scholen in het vmbo deze hebben vorm gegeven regelmatig positief en de ouderavond in het mbo regelmatig negatief naar voren ten opzichte van het rapportgesprek. Het kennismakingsgesprek zoals uitgevoerd op de vier vmbo-scholen heeft bij zes afhankelijke variabelen een hogere score dan het kennismakingsgesprek op de vso-school. Het voortgangsgesprek blijkt het ten aanzien van deze zes variabelen juist hogere scores te krijgen op de praktijkschool die ermee gewerkt heeft, dan op de beide vmbo-scholen. Hoewel dit op een andere werking binnen verschillende contexten kan wijzen, is de veronderstelling dat deze verschillen te maken hebben met verschillen in vormgeving en voorbereiding. Het gegeven dat de vso-school het kennismakingsgesprek in een breder gesprek heeft opgenomen lijkt minder goed te hebben gewerkt. De slechte voorbereiding van de vmbo-scholen op het voortgangsgesprek lijkt ervoor gezorgd te hebben dat in het vmbo het voortgangsgesprek op deze betreffende stellingen niet goed te onderscheiden is van het reguliere rapportgesprek.

Voor de zes variabelen waarop ouders die in het vmbo een kennismakingsgesprek hebben gevolgd significant hoger scoren dan ouders in het vso zijn vervolg analyses gedaan. In een bestand met alleen vmbo-ouders is nagegaan of dit tot meer significante verschillen tussen het kennismakingsgesprek en het rapportgesprek zou leiden dan al eerder naar voren zijn gekomen. Uit deze analyses blijkt dat binnen de vmbo-context twee positief significante verschillen tussen ouders die een kennismakingsgesprek volgden en ouders met een rapportgesprek kunnen worden toegevoegd, namelijk bij stelling 3 (ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken) en bij de tevredenheid met de vormgeving van de interventie.

In tabel 7.4.3 zijn de bevindingen van deze serie regressieanalyses samengevat en gekoppeld aan de succesfactoren. De sterretjes geven het significantieniveau aan waarin de score van de groep ouders die de betreffende interventie bijwoonden hoger is dan de score van de groep ouders die een regulier rapportgesprek had. Bij deze interventies is bij geen van de succesfactoren een significant lagere score gevonden dan bij het rapportgesprek. Dat is wel het geval bij de ouderavond in het mbo, dat vanwege de sterk afwijkende scores in de conclusies niet meegenomen in de samenvattende tabel (zie verder hoofdstuk 8).

Tabel 7.4.3 Samenvatting resultaten vragenlijst ouders

	kennismakings- gesprek	voortgangsgesprek	ouderavond vmbo	succesfactoren
informatie				
somscore informatie	***	*	*	succesfactor 1
stelling 3	*(in vmbo)			verwachting (1)
stelling 7	*			verwachting (1)
vertrouwen ouder kind				
som vertrouwen ouder-kind				succesfactoren 2 en 6
stelling 6				aandeel leerling (2)
stelling 11			*	trots en perspectief (6)
relatie ouder school				
somscore relatie ouder-school	***	*	***	succesfactoren 3, 4 en 5
stelling 8	***	*	***	welkom (3)
stelling 9	***	*	*	vertrouwen (4)
stelling 10	***			wederkerigheid (5)
stelling 14	***	*	*	vertrouwen (4)
tevredenheid				
vormgeving	*(in vmbo)		*	tevredenheid interventie
stelling 12	*			tevredenheid school
initiatief				
initiatief	*			initiatief in het contact
stelling 2.14 (belronde)	*	*		makkelijker contact
stelling 2.15 (belronde)				vaker contact
stelling 2.16 (belronde)				meer onderwerpen

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

In de analyse van de vragenlijsten van de leerlingen wijkt de score van de ouderavond op de beide vmbo-scholen bij stelling 3 (mijn ouders hebben goede tips gekregen over hoe ze mij thuis kunnen helpen met schoolzaken) positief significant af van de score van leerlingen die een rapportgesprek hadden. De tevredenheid over de vormgeving van de interventie is significant groter bij leerlingen die een ouderavond in het vmbo of een kennismakingsgesprek hebben gehad, dan bij leerlingen die een rapportgesprek hadden. Bij 'informatie' en 'relatie' is er een negatieve relatie met de ouderavond in het mbo.

In de analyses van de vragenlijsten van de mentoren is er voor het meegewerkt hebben aan één van de interventies in het vmbo en pro/vso geen relatie gevonden met succesfactoren 1, 2 en 6 die de inhoud van het contact met de ouders zouden moeten beïnvloeden. Ten aanzien van de relatie met de ouders (succesfactoren 3, 4 en 5) is er alleen een negatieve relatie gevonden bij stelling 14 (ik vind het fijn dat ik de ouders voor deze gesprekken/deze bijeenkomst heb uitgenodigd) en de ouderavond in het vmbo. Wel zijn de mentoren die betrokken waren bij deze ouderavonden juist meer tevreden over het initiatief dat de ouders nemen in het contact. De mentoren die een voortgangsgesprek hebben gevoerd zijn meer tevreden over de vormgeving van het contact met ouders dan de mentoren die een rapportgesprek hadden, maar zijn tegelijkertijd negatiever over het initiatief dat ouders nemen in het contact met school. De oorzaak van deze tegenstrijdige bevindingen is onduidelijk. Opvallend is verder dat mentoren met een Nederlandse etniciteit pessimistischer zijn over de samenwerking van ouder en kind met betrekking tot schoolzaken en de toekomstkansen voor de leerlingen dan hun collega's die, net als de meeste ouders en leerlingen, een niet-Nederlandse achtergrond hebben.

In een aparte serie analyses met de ouderdata blijkt bij een vijftal afhankelijke variabelen ouders die individueel contact hebben significant hoger te scoren dan ouders die een collectieve ouderbijeenkomst hebben bijgewoond. Het gaat hierbij om de somscore van de schaal die de relatie tussen ouders en school weergeven en stellingen die aangeven dat ouders ook positieve dingen over hun kind hoorden, dat hun mening meetelde, dat ze andere ouders de school zouden aanbevelen en dat ze meer onderwerpen met de mentor bespreken. Bij de overige tien afhankelijke variabelen is er geen significant verschil gevonden. Het lijkt er op dat een met zorg vormgegeven individueel dan wel collectief contact bij kan dragen aan zowel informatie als aan de relatie tussen ouders en school. Individueel contact lijkt zich beter te lenen voor een verdergaand gesprek over het eigen kind.

In de vergelijking van een aantal stellingen op meerdere momenten in de tijd valt op dat bij de afname van de vragenlijsten het kennismakingsgesprek als de ouderavond in het vmbo de hoogste score halen bij de vragenlijst die direct na afloop van de interventie is afgenomen. Ten opzichte van de afname met dezelfde ouders drie maanden later is de score bij alle interventies gedaald. De positieve beleving van ouders direct na uitvoering van de interventie houdt bij geen van de interventies volledig stand.

De vooraf geformuleerde verwachtingen ten aanzien van de werking van de handreiking lijken hiermee goed uit te komen. De opkomst is, vooral in de onderbouw, groter bij individueel oudercontact dan bij collectieve activiteiten. Met uitzondering van de ouderavonden op het mbo hebben de op de handreiking gebaseerde interventies meer relatie met de succesfactoren dan het reguliere rapportgesprek. Deze relatie is het zwakst waar het de ondersteuning van de samenwerking tussen ouders en leerling betreft. De herhaalde meting maakt duidelijk dat het uitvoeren van een enkele interventie niet leidt tot een structurele verbetering van het contact tussen ouders en school. Duidelijk is ook dat de handreiking in het mbo niet de gewenste werking heeft. In hoofdstuk 8 worden deze bevindingen nader bediscussieerd.

Deel 3 Conclusies

In het derde en laatste deel van dit proefschrift is een pas op de plaats gemaakt om op verschillende niveaus te reflecteren op de resultaten van het onderzoek.

Het doel van dit proefschrift is het vergaren van kennis over de vraag hoe beter contact tussen school en ouders in de grootstedelijke (achterstands-)context uiteindelijk kan bijdragen aan de preventie van schooluitval. Schooluitval kan leiden tot het onbenut blijven van talent en tot maatschappelijke uitval. Rotterdam-Zuid, waar de bevolking het armst en het laagst opgeleid is van Nederland, kent het grootste aantal voortijdig schoolverlaters. Hoewel de veronderstelling is dat een betere ouderbetrokkenheid kan bijdragen aan preventie van schooluitval (Hagglund, 2012; Severiens & Verstegen, 2007; WRR, 2009) is dit niet eenvoudig te realiseren, omdat het risico op schooluitval het grootst is in de context waar scholen het als het lastigst ervaren om ouders bij de school te betrekken (Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Smit et al., 2006; Smit et al., 2007). Er is daarom behoefte aan meer kennis over de vraag hoe het contact tussen ouders en school vorm gegeven zou moeten worden om meer schoolsucces te kunnen oogsten (Desforges et al., 2003).

Om zowel bij te dragen aan het beantwoorden van de fundamentele vraag ‘waarom’, als van de praktische vraag ‘hoe’ (Stokes, 1997), is gekozen voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek (Van Aken & Andriessen, 2011). Om bouwstenen te kunnen bieden waarmee professionals tot ‘intelligentere probleemoplossing’ kunnen komen (Biesta, 2007) is diep is afgedaald in de ‘swamp’ (Schön, 1983) van de alledaagse realiteit van het grootstedelijke voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo) en van andere schooltypen met een grootstedelijke populatie.

In dit onderzoek hebben in totaal zeventien Rotterdamse scholen⁵⁶ concrete stappen gezet in het verbeteren van het contact met ouders, met behulp van de handreiking die in het kader van dit onderzoek is ontwikkeld. Dit heeft scholen praktische handvatten geboden om te werken aan de in ‘de norm voor de jeugd op Zuid’ (2007) geformuleerde ambitie om naast alle leerlingen een betrokken ouder te hebben staan.

De vraag in dit laatste deel van het proefschrift is of het gelukt is met dit onderzoek in beeld te brengen hoe oudercontact in de grootstedelijke context vorm gegeven zou moeten worden om te kunnen bijdragen aan preventie van schooluitval. Het derde deel van het proefschrift omvat alleen hoofdstuk 8, waarin de onderzoeksvraag beantwoord is, de handreiking is aangescherpt en een aantal kwesties zijn bediscussieerd.

⁵⁶ Dit betreft de vijftien scholen uit de testronde en twee scholen die wel in de veldstudie deelnamen (school A en D) maar niet als interventieschool in de testronde. Beide scholen hebben wel de school-specifieke handreiking die zij op basis van de veldstudie ontvingen benut voor de verbetering van het contact met ouders. School A deed dit in de tweede onderzoeksrunde en school D in schooljaar 2012–2013, een jaar na de testronde.

Hoofdstuk 8 Oudercontact in het grootstedelijke vmbo

... the most puissant aspects of parental involvement are frequently subtle, such as maintaining high expectations of one's children, communicating with children, and parental style (...). Furthermore, an increasing body of research suggests that the key qualities necessary for schools to foster parental involvement may also be subtle (...). That is, whether teachers, principals, and school staff are loving, encouraging, and supportive to parents may be more important than the specific guidelines and tutelage they offer to parents (Jeynes, 2010, p. 748).

De centrale vraag van dit onderzoek is 'hoe kunnen scholen in het grootstedelijke voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs het contact met ouders zodanig vormgeven dat dit bijdraagt aan preventie van schooluitval?' Het verbeteren van het contact tussen ouders en school in een context waar toekomstige schooluitval een reëel risico vormt, is de directe uitkomst die dit onderzoek wil realiseren. Preventie van schooluitval is het uiteindelijke doel van dit verbeterde oudercontact.

Nu de handreiking is uitgetoetst in de praktijk is het tijd om deze onderzoeksvraag te beantwoorden en tot een definitieve vormgeving van de handreiking te komen die scholen moet helpen het contact met ouders daadwerkelijk te verbeteren. Het beantwoorden van de onderzoeksvraag, de vijf deelvragen en de vraag in hoeverre de opgedane kennis naar andere dan de deelnemende scholen is te transfereren, komt als eerste aan de orde (paragraaf 8.1). Vervolgens gaat de aandacht uit naar de definitieve vormgeving van de handreiking (paragraaf 8.2). Het hoofdstuk sluit af met discussie en voorstellen voor vervolgonderzoek (paragraaf 8.3).

8.1 Het beantwoorden van de onderzoeksvraag

De literatuurstudie heeft duidelijk gemaakt dat het allerbelangrijkste bestanddeel in schoolsucces een keten van vertrouwen is, met het vertrouwen van het kind in zichzelf als belangrijkste uitkomst. Ouders voeden het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van hun kind door op bemoedigende manier begeleiding te bieden, er vertrouwen in te hebben dat het kind succes zal hebben in de schoolloopbaan en te laten merken dat zij belang hechten aan de opleiding van hun kind. Scholen kunnen de volgende schakel in de keten vormen door de ouders, met het geven van positieve feedback over hun kind, aanleiding te geven voor vertrouwen in en complimenten aan hun kind en door de ouders waar nodig te helpen met het invullen van het ondersteunende gedrag thuis.

In de veldstudie is nagegaan hoe een aantal vmbo-scholen in grootstedelijke context het contact met ouders vormgeven en wat hiervan geleerd en wat hierin verbeterd kan worden.

Het is hierbij opgevallen dat scholen geneigd zijn hun contact met ouders te richten op negatief gedrag of op slechte resultaten van de leerling. Door weinig aandacht te besteden aan wat er wel goed gaat, geeft de school de ouders niets in handen om hun kind te bemoedigen en bij te dragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van de leerling. In de gesprekken tussen ouders en de school komt de verbinding tussen deze beide leefwerelden van het kind bovendien niet tot stand, doordat het gesprek zich veelal eenzijdig richt op de ontwikkeling van het kind op school. Ook onderwerpen die het toekomstbeeld van de leerlingen helpen vormen, zoals hun interesses en schoolloopbaankeuzes, komen in de gesprekken met ouders weinig aan de orde. Het gegeven dat het contact tussen ouders en school vaak pas tot stand komt als er een negatieve aanleiding is, lijkt bovendien de drempel nog te vergroten die ouders in grootstedelijke context naar school toch al ervaren.

In dit onderzoek is de veronderstelling dat de bijdrage die het contact tussen school en ouders kan leveren aan de preventie van schooluitval wordt vergroot, als het lukt de drempel naar school te verlagen en de inhoudelijke invulling van het contact om te buigen. De combinatie van literatuur- en veldonderzoek heeft geleid tot zes succesfactoren en tot een aantal interventies die gebruik maken van deze factoren. Daarnaast zijn randvoorwaarden in de organisatie en implementatie benoemd om dit verbeterde oudercontact te kunnen realiseren.

De conclusie van het onderzoek is dat het werken met de handreiking in het grootstedelijke vmbo bijdraagt aan een beter contact tussen de school en de ouders en dat het aannemelijk is dat dit verbeterde contact, mits uitgebouwd tot een integrale aanpak, kan bijdragen aan de preventie van schooluitval. Deze conclusie wordt onderbouwd door het beantwoorden van de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag.

De ordening van de deelvragen naar de relatie tussen ouders en school, de inhoud van het contact met ouders en de implementatie van dit verbeterde contact vormt de structuur van deze paragraaf. Het beantwoorden van de deelvragen is vooral gericht op het werken met de handreiking in het vmbo. Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en de scholen voor praktijk- en voortgezet speciaal onderwijs (pro/vso) zijn hierbij slechts marginaal aan de orde. De paragraaf sluit af met de conclusie dat de kennis, die is opgedaan op de deelnemende scholen, transfereerbaar is naar andere grootstedelijke vmbo's, maar dat de handreiking aanscherping verdient voor gebruik in de pro/vso-context en in de huidige vorm nog onvoldoende aansluit op de mbo-context.

De relatie tussen ouders en school

Bij de relatie tussen ouders en school gaat het om de persoonlijke relatie en de communicatie tussen de beide partijen. De eerste deelvraag met betrekking tot de relatie is: 'welke factoren dragen in het grootstedelijke vmbo bij aan het verbeteren van de relatie tussen school en ouders?' De succesfactoren die uit de literatuur- en veldstudie naar voren zijn gekomen met betrekking tot de relatie zijn, dat ouders zich welkom voelen in de school (succesfactor 3), dat ouders de mentor kennen en vertrouwen (succesfactor 4) en dat ouders de relatie met school als wederkerig ervaren (succesfactor 5).

Ouders die een op deze handreiking gebaseerde interventie hebben gevolgd (een kennismakings- of voortgangsgesprek of ouderavond in het vmbo) blijken de relatie met de school meer te waarderen dan ouders die een rapportgesprek bij hebben gewoond dat niet op de handreiking is gebaseerd. Met het invoeren van de op de succesfactoren gebaseerde interventies hebben de scholen een stap gezet in het verbeteren van de relatie met de ouders.

Hoewel er nog verbeterpunten te benoemen zijn, lukt het de onderzochte scholen vrij goed om het welkom in de school en het vertrouwen in de mentor te realiseren. Het vormgeven van de wederkerigheid in de relatie blijkt lastig. De relatie tussen ouders en school blijkt in dit onderzoek beter tot haar recht te komen in een individueel contact dan in een collectief contact. Ouders geven aan dat hun mening meer meetelde en dat zij meer onderwerpen bespreken in individuele contacten. Afgaande op de hoge opkomst bij individuele vormen van oudercontact lijkt de drempel voor ouders bij individueel contact bovendien lager dan bij collectief oudercontact.

De tweede deelvraag ten aanzien van de relatie tussen ouders en school luidt: 'draagt het benaderen van ouders als educatieve partners bij aan een betere relatie tussen ouders en school en zo ja, waarom?'

Een eerste voorwaarde om tot partnerschap te kunnen komen is dat school en ouders elkaar daadwerkelijk ontmoeten. Dat vereist dat de drempel die ouders naar school ervaren geslecht wordt. De scholen in de testronde kiezen hierbij liever voor partnerschap dan voor een dwingend benadering. Zo is de belangstelling voor het invoeren van kennismakingsgesprekken met ouders groot, terwijl geen van de scholen ervoor heeft gekozen om de school-ouderovereenkomst in het reguliere contact met de ouders in te voeren. De scholen zijn bang dat deze zakelijker benadering de ouders eerder afstoot dan aantrekt. Ook zonder dwingende maatregelen zijn de opkomstcijfers hoopgevend. Het lukt scholen blijkbaar ook, of misschien juist, om ouders zonder drang of boetes over de drempel naar de school te krijgen.

Wat lijkt bij te dragen in het naar school krijgen van ouders is de volstrekte duidelijkheid naar ouders toe dat ze verwacht worden en dat ze welkom zijn. Waar scholen alle ouders onvoorwaardelijk uitnodigen voor een individueel gesprek en daarmee voorkomen dat ouders zichzelf moeten uitnodigen, komen de ouders in de onderbouw (bijna) allemaal naar school. In de veldstudie is bovendien duidelijk geworden dat ouders die zich door school dwingend benaderd voelen over het slechte gedrag van hun kind zich eerder terugtrekken dan dat zij zich meer open stellen voor contact met de school. Ouders die in de positie komen dat ze zich gedwongen zien om te kiezen tussen loyaal zijn aan het eigen kind of loyaal zijn naar de school, lijken dit op te lossen door het kind thuis te straffen, maar het op school op te nemen voor het kind. De conclusie hieruit is dat het benaderen van ouders als partners inderdaad lijkt bij te dragen aan het tot stand komen van contact tussen ouders en school.

Dat er contact is, betekent echter nog niet dat school en ouders ook als partners samenwerken. Het kernwoord in partnerschap is 'wederkerigheid'. Wederkerigheid niet alleen in de zin dat alle partijen in het contact aan het woord komen, maar vooral ook dat er afstemming plaatsvindt tussen de ontwikkeling en begeleiding van het kind zowel thuis als op

school. Hoewel de scholen het nog lastig vinden om een wederkerige relatie vorm te geven, lijkt met het uitvoeren van kennismakingsgesprekken een eerste stap te zijn gezet in het vertrouwen tussen school en ouders wat een basis voor samenwerking vormt. Aanwezig op de reviewbijeenkomst (zie paragraaf 6.4) stellen dat een huisbezoek een meerwaarde heeft boven het kennismakingsgesprek op school. Door letterlijk bij de leerling thuis kennis te komen maken geeft school blijk van belangstelling voor de achtergrond van de leerling en dus van wederkerigheid. De positieve indruk van huisbezoeken die in de veld- en literatuurstudie is verkregen, kan helaas als gevolg van een gebrek aan data uit het huisbezoek in de testronde niet nader onderbouwd worden.

Een opvallend gegeven met betrekking tot de samenwerking in grootstedelijke context is dat ouders met een Nederlandse achtergrond die de vragenlijst invulden positiever zijn over de relatie met de school dan ouders met een niet-Nederlandse etniciteit. Mentoren met een niet-Nederlandse achtergrond zijn positiever over de relatie tussen ouder en kind. Er bestaan in de grootstedelijke context nog steeds grote verschillen tussen de wereld thuis en op school. Hoewel het de scholen lukt contact met de ouders te leggen en er een begin gemaakt is met het wederzijdse vertrouwen, zal het nog een flinke investering vragen om partnerschap te realiseren waarmee een overlap bereikt wordt tussen de leefwerelden op school en thuis (Epstein, 1995; 2009).

De inhoud van het contact tussen ouders en school

De deelvragen met betrekking tot de inhoudelijke invulling van het contact tussen ouders en school gaan over de vraag hoe de school kan stimuleren dat ouders hun kinderen succesvol begeleiden in de schoolloopbaan. Uit de literatuurstudie blijkt immers juist het onderwijsondersteunend gedrag van de ouders thuis bij te dragen aan schoolsucces (zie hoofdstuk 2).

De eerste deelvraag hierbij is: ‘welke factoren dragen bij aan een invulling van het contact tussen school en ouders waarbij de school de ouders beter faciliteert voor het ondersteunen van de schoolloopbaan van hun kind?’ De literatuur- en de veldstudie hebben tot drie succesfactoren geleid die betrekking hebben op de inhoud van het oudercontact: ouders weten wat er van hen verwacht wordt en hebben het gevoel dat ook te kunnen (succesfactor 1), ouders hebben het idee dat hun puber de bemoeienis waardeert (succesfactor 2) en ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan van hun kind (succesfactor 6).

De scholen die aan het onderzoek deelnemen hebben moeite om gebruik te maken van de succesfactoren die betrekking hebben op de inhoud van het oudercontact en dit lijkt ook niet de prioriteit lijken te hebben van de scholen. Desondanks lijken de interventies bij te dragen aan de informatie die ouders ervaren te krijgen. Ouders die een kennismakingsgesprek hebben gehad, zijn op dit vlak ook positiever over zaken die typerend zijn voor de handreiking zoals het krijgen van tips voor de begeleiding van het kind thuis en het horen van positieve dingen over het kind. Positieve feedback vanuit school voedt de trots van de ouder op het kind en van

het kind op zichzelf. Leerlingen die merken dat hun ouders vertrouwen hebben in hun schoolloopbaan, zullen hun ouders bovendien eerder bij schoolzaken betrekken.

De bijdrage van de interventies aan het vertrouwen tussen ouder en kind is echter minder goed uit de verf gekomen. Gezien de moeizame implementatie van de succesfactoren die betrekking hebben op de inhoud van het contact is het de vraag of de relatie tussen ouder en kind met betrekking tot schoolzaken niet door school beïnvloed kan worden, of dat dit wel zou gebeuren als het de scholen beter lukt dit aspect vorm te geven. Een andere verklaring voor de geringe relatie tussen de interventies en het vertrouwen tussen ouder en kind kan zijn dat het wellicht een langduriger investering vraagt om een andere aanpak vanuit school van invloed te laten zijn op de manier waarop ouders en leerlingen thuis met elkaar omgaan rond schoolzaken.

De positie die de leerling inneemt in het contact tussen ouders en school is eveneens een lastig punt. Dit lukt alleen bij de ouderavonden in het mbo goed, maar de positionering van de leerling gaat hier ten koste van de profilering van de school. In het vmbo en het pro/vso is de leerling regelmatig zelfs niet aanwezig bij het contact en als de leerling wel aanwezig is, vindt de mentor het vaak lastig dit gesprek met drie partijen vorm te geven. Hoewel ook bij de scholen die de op de handreiking gebaseerde interventies doorvoeren nog weinig is nagedacht over de positionering van de leerling in het gesprek, is er hier wel sprake van een verbetering ten opzichte van de reguliere vormen van oudercontact.

Het is in dit onderzoek duidelijk geworden welke factoren bijdragen aan het verbeteren van de inhoud van het contact tussen ouders en school, maar het vraagt meer aandacht om dit ook goed in de praktijk te kunnen brengen.

De tweede deelvraag ten aanzien van de inhoud van het contact luidt: ‘is een andere invulling nodig in het contact met ouders van risicoleerlingen?’

Op een aantal punten blijkt het contact met ouders van risicoleerlingen inderdaad om een andere invulling te vragen. In de eerste plaats is in de veldstudie geconstateerd dat er bij veel leerlingen en hun ouders sprake is van teleurstelling, juist ook op momenten die extra risico voor schooluitval met zich meebrengen. De teleurstelling betreft bijvoorbeeld een lage cito-score, een verwijzing naar een lager onderwijsniveau dan gehoopt was, een plaatsing in het praktijk- of speciaal onderwijs, en zittenblijven of zakken. Deze teleurstelling ondergraaft het noodzakelijke vertrouwen van de ouder in het kind en van het kind in zichzelf. Succesfactor 6 (‘ouders zijn trots op hun kind en hebben vertrouwen in de schoolloopbaan’) is daarmee extra van belang voor risicoleerlingen. Scholen en adviesorganisaties tonen zich ontvankelijk voor deze boodschap en plaatsen deze succesfactor hoog op hun prioriteitenlijstje. Wel blijkt het in de praktijk moeilijk om teleurstelling bespreekbaar te maken en trots te voeden en kiezen maar weinig scholen voor interventies die hier aan bijdragen, zoals een kennismakingsgesprek met leerlingen die in een later leerjaar nieuw zijn op school of het interactiever en structureler aandacht besteden aan schoolloopbaankeuzes. Bij navraag bij de scholen over hun activiteiten die zij na afronding van het onderzoek op het terrein van oudercontact hebben opgepakt blijkt dat er wel meer scholen oog hebben gekregen voor deze thema's in het contact met ouders (zie paragraaf 6.5).

In de tweede plaats is er, ten behoeve van de leerling, extra aandacht nodig voor ‘risico-ouders’. Hoewel bijna alle ouders naar school zijn te krijgen, lukt dit bij een enkele ouder niet. Bij de ouders die wel komen, is bovendien niet altijd gezegd dat zij ook in staat zijn een ondersteunende thuissituatie te bieden. Scholen zouden nog beter in beeld moeten hebben om welke ouders dit gaat, zodat zij in het netwerk van de leerling op zoek kunnen gaan naar iemand die de ouder helpt zijn of haar rol thuis te vervullen of de leerling direct ondersteuning biedt. Om een ondersteunende situatie te creëren voor deze kinderen zonder hen in een loyaliteitsconflict te brengen, is het aannemelijk dat ook hier een ‘outreaching’ aanpak in het leggen van contact doeltreffender is dan het dreigen met boetes.

Implementatie van het contact tussen ouders en school

De implementatie betreft kennis over wat nodig is om de verbeteringen in het contact tussen ouders en school in werking te kunnen zetten in de schoolorganisatie. Dit leidt tot de deelvraag: ‘wat heeft een vmbo-school nodig om oudercontact gericht op preventie van schooluitval naar inhoud en relatie te kunnen vormgeven en uitvoeren?’

Het eerste wat opvalt, is dat het de scholen veel tijd heeft gekost om tot verandering over te gaan en dat de implementatie niet is gelukt op de scholen waar gedurende de onderzoeksperiode een managementwisseling heeft plaats gevonden.

Ook heeft de veldstudie duidelijk gemaakt dat bij het vormgeven van oudercontact niet alleen de inhoud en de relatie, maar ook de organisatie van het contact tussen ouders en school aandacht verdient. Met enige regelmaat is geobserveerd dat juist een gebrek aan basale organisatie van het contact met ouders vanuit de school tot een slechtere uitvoering van het oudercontact heeft geleid. Het is opmerkelijk hoe positief de scholen in de testronde zijn over een eenvoudige en puur organisatorische ingreep als het invoeren van een informatiekaart. Toch blijken duidelijkheid in het jaarrooster, aandacht voor de ontvangst bij de deur en het bijtijds verzorgen van een heldere uitnodiging ook in de testronde nog steeds zaken van belang. De scholen lijken te snel te veronderstellen dat ze deze zaken op orde hebben. Het lijkt er op dat hoe kleiner men de verandering ervaart, hoe minder er aandacht aan besteed is in de voorbereiding.

Ook een gebrek aan inhoudelijke voorbereiding leidt tot een slechtere uitvoering. Dit is bijvoorbeeld te zien bij de moeizame implementatie van de voortgangsgesprekken. De kennismakingsgesprekken zijn als nieuwer ervaren en zijn wellicht om die reden beter voorbereid. Een ander punt van aandacht is dat het niet gebruikelijk blijkt te zijn om (nieuwe) gesprekvoering te oefenen. Geen enkele school in de testronde heeft gebruik gemaakt van collegiale consultatie en slechts één school heeft de nieuwe gesprekken voorbereid met een acteur.

Tot slot kunnen arbeidsintensieve investeringen om het contact tussen school en ouders te verbeteren alleen doorgevoerd worden als mentoren hier een reële compensatie voor krijgen. Een aantal scholen heeft afgezien van de invoering van huisbezoeken bij eersteklassers of kennismakingsgesprekken in de hele school, omdat hiervoor geen (structurele) financie-

ring gevonden kon worden. Dat betekent dat, naast structurele aandacht voor het contact met ouders binnen het schoolbeleid, ook een overheidsbeleid wenselijk is dat het scholen over een langere periode mogelijk maakt de ingeslagen weg te blijven volgen.

Het verbeteren van het contact met ouders op het grootstedelijke vmbo

Dit onderzoek richt zich op de door Desforges (et al., 2003) benoemde kennislacune met betrekking tot de vormgeving van de samenwerking tussen ouders en school in de praktijk. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat het mogelijk is het contact tussen ouders uit de grootstedelijke (achterstands-) populatie en school te verbeteren. Door vroegtijdig contact te leggen met alle ouders en de schoolloopbaan van de leerling als leidraad van het contact te nemen, komt de nadruk op de potentie van de leerling te liggen en ontstaat er een betere basis voor samenwerking tussen ouders en school. Van belang is dat school contact heeft met alle ouders en in samenwerking met ouders werkt aan toekomstperspectief voor de leerling.

Het is de aan het onderzoek deelnemende scholen goed gelukt een relatie met de ouders aan te gaan, vooral wat betreft het zich welkom voelen op school (succesfactor 3) en het vertrouwen van de mentor (succesfactor 4). De wederkerigheid in de relatie (succesfactor 5) heeft nog meer aandacht nodig, maar die lijkt met het kennismakingsgesprek al wel op gang gebracht. Scholen die ouders duidelijk en tijdig uitnodigen voor een individueel gesprek, blijken daarmee bovendien (bijna) alle ouders te bereiken.

Het lukt de scholen die aan het onderzoek deelnemen minder goed om ook de inhoud van het contact vorm te geven. Wel voelen ouders die aan een op de handreiking gebaseerde interventie deelnemen zich beter geïnformeerd dan ouders die een regulier rapportgesprek hebben bijgewoond. Ouders die een kennismakingsgesprek voeren, geven bovendien vaker aan goede tips voor thuis te hebben gekregen en positieve dingen over hun kind gehoord te hebben. De data leveren nog weinig ondersteuning op voor de stelling dat de interventies de relatie tussen ouders en kind met betrekking tot schoolzaken positief beïnvloeden.

Dat het werken met de handreiking bijdraagt aan een beter contact tussen ouders en school toont niet aan dat hierdoor de schooluitval ook daadwerkelijk afneemt. Wel is de veronderstelling dat de ingezette verbetering in het contact een voorwaarde is om ouders meer zicht te geven op de schoolloopbaan van hun kind, wat hen in staat stelt de bemoedigende rol te vervullen die leerlingen nodig hebben om vertrouwen te hebben in zichzelf, wat de leerling weer helpt de opleiding naar behoren af te ronden.

Hoewel de op de handreiking gebaseerde interventies zich op een aantal terreinen positief onderscheiden van het reguliere rapportgesprek is geconstateerd dat de vormgeving van het contact nog voor verbetering vatbaar. Dit geldt vooral op het punt van de wederkerigheid in de relatie, het een plek geven in het gesprek van de ontwikkeling en de begeleiding van de leerling thuis en het voor leerlingen aantrekkelijk maken om de ouders te betrekken bij hun schoolleven.

Bovendien is duidelijk dat de deelnemende scholen pas een eerste stap gezet hebben in een integrale aanpak van oudercontact gebaseerd op de handreiking. Het is niet aanneme-

lijk dat alleen het invoeren van een kennismakingsgesprek in de eerste klas zal voorkomen dat de leerling rond de overgang naar het mbo uit valt. De lagere scores in de nabelronde ten opzichte van de eerste afname van de vragenlijst geven aan dat het leggen van contact alleen niet voldoende kan zijn voor structurele resultaten. Wellicht beklijven de resultaten beter als het contact niet alleen gelegd, maar ook onderhouden wordt. Het gegeven dat de deelnemende scholen in 2012–2013 zijn door gegaan met het verbeteren van het contact met ouders versterkt de hoop dat de vanuit het onderzoek geïnitieerde implementatie van verbeterd oudercontact meer is dan een incident. De kunst zal zijn om de gezette stappen vast te houden, de uitvoering van het contact met ouders verder te verbeteren en één en ander uit te werken tot een integrale aanpak van het oudercontact, vanaf de intake tot en met de uitstroom naar het mbo.

De context waarin de kennis toepasbaar is

Het onderzoek richt zich in de eerste plaats op de context van het grootstedelijke vmbo en de onderzoeksopzet staat niet toe de uitkomsten te generaliseren naar de populatie. Wel is het mogelijk na te gaan in hoeverre de kennis die is opgedaan op de vmbo-scholen transferbaar is naar andere contexten.

De handreiking is gebaseerd op een veldstudie op vier en uitgetest op zeven Rotterdamse vmbo's, alle met een concentratie van ouders met een laag opleidingsniveau, een lage sociaaleconomische status en een grote diversiteit in etnische achtergronden. Aangezien de situatie op vmbo's met een vergelijkbare populatie niet afwijkt van de situatie op de bij dit onderzoek betrokken scholen, is er geen reden om aan te nemen dat de werking op andere grootstedelijke vmbo's binnen en buiten Rotterdam anders zal zijn.

Hoewel op beide mavo/havo/vwo-locaties de implementatie van de beoogde interventie niet goed is gelukt, is de interventie op deze scholen in 2012–2013 alsnog zonder problemen uitgevoerd. De verwachting is daarom dat de handreiking ook voor dit schooltype goed bruikbaar is. Ook in deze context ervaren ouders een drempel naar de school, en het gegeven dat de leerlingen op deze onderwijsniveaus makkelijker leren, betekent niet dat hun thuis-situatie dan ook meer ondersteunend is.

De handreiking blijkt minder aan te sluiten bij scholen waar de afstand tussen ouders en school kleiner is, hoewel het verbeteren van de wederkerigheid in de relatie en de inhoudelijke invulling van het contact met ouders ook voor deze scholen relevant is.

Voor praktijk scholen (pro) en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (vso) lijkt de inhoud van de handreiking goed bruikbaar. De vormgeving van de handreiking vraagt wel om meer context-specifieke aandacht, omdat in de pro/vso-context de trots op het kind en het kunnen zien van loopbaanperspectief meer onder druk staat en het risico daar nog groter is dat de aanleiding van het contact niet positief is. Dit draagt bij aan een grotere afstand tussen ouders en school in de pro/vso-context.

Dat het mbo een context is met andere behoeften om oudercontact te kunnen verbeteren dan het vmbo is al snel duidelijk. Zo sluit het jargon in de handreiking en in de

gebruikte quickscan niet goed aan op de gangbare termen in het mbo en is de basis in het contact met ouders om op voort te bouwen in het mbo aanzienlijk smaller. Ook is de discussie in het mbo over het nut en de vormgeving van het contact met ouders priller dan in het vmbo, waardoor er eigenlijk een voortraject nodig is om de praktische handvatten goed te kunnen benutten. Zolang scholen niet uitdrukkelijk van mening zijn dat het een meerwaarde heeft als ouders met hun kind meekomen, zodat zij thuis beter mee kunnen praten over loopbaankeuzes, kan het welkom dat het mbo de ouders biedt nog niet eensluidend zijn. Aan de opkomstcijfers in het mbo is te zien dat de drempel voor ouders (nog) hoog is. Vooral in het mbo zal het ook niet altijd de ouder zijn die het ondersteunende thuismilieu voor de leerling helpt vormgeven, maar zullen ook anderen uit het netwerk van het gezin deze rol vervullen. Hoewel het de mbo's die in het onderzoek betrokken zijn goed lukt de student een duidelijke plek te geven in de opbouw van de ouderavond, is het denken over de positionering van de school zelf in de bijeenkomst niet voldoende uitgekristalliseerd. Hoewel de succesfactoren in basis ook gelden voor het grootstedelijke mbo, is een toespitsing van de handreiking nodig om deze voor het mbo beter bruikbaar te laten zijn om het contact met ouders te verbeteren (zie ook paragraaf 8.3).

Conclusie

De conclusie van dit onderzoek is dat het werken met de handreiking op de deelnemende vmbo-scholen heeft geleid tot een eerste stap in beter contact met ouders. De veronderstelling is dat als scholen de verbetering van het contact nader uitwerken en de aanpak integraal doorvoeren, het verbeterde contact tussen ouders en school een structureler karakter krijgt en dat dit tevens zal bij dragen aan preventie van schooluitval. De handreiking is bruikbaar voor andere scholen in het grootstedelijke voortgezet onderwijs, maar sluit in de huidige vorm onvoldoende aan op scholen in het mbo.

8.2 De uiteindelijke vormgeving van de handreiking

Het ontwerpdoel van dit onderzoek is het realiseren van een handreiking voor vmbo's met een grootstedelijke (achterstands-)populatie om het contact met ouders meer te richten op preventie van schooluitval. Met de formulering van de definitieve succesfactoren, het aangeven welke interventies toegevoegd moeten worden en een nadere discussie over de verhoudingen tussen de stadia in het verbeterproces, kan de handreiking een definitieve vorm krijgen.

Succesfactoren in het contact tussen ouders en school

In de testversie van de handreiking zijn zes succesfactoren geformuleerd waarvan de verwachting is dat ze bijdragen aan de verbetering van de relatie tussen ouders en school en aan de inhoud van dit contact. Bij het opnieuw formuleren en ordenen van de succesfactoren is

zowel gebruik gemaakt van de bevindingen in het onderzoek, als van de reflectie op deze resultaten in de reviewbijeenkomst (zie paragraaf 6.4) en van de adviesraad (zie hoofdstuk 3). Ook de presentaties van het onderzoek op expertmeetings en conferenties hebben duidelijk gemaakt in welke formulering de bedoeling bij de scholen het beste overkomt.

Het is duidelijk geworden dat de zes benoemde succesfactoren de juiste onderwerpen aan de orde stellen, maar dat deze eenduidiger kunnen worden geformuleerd. Scholen voelen zich nog niet zo aangesproken door de beide succesfactoren die moeten bijdragen aan meer betrokkenheid tot ouders thuis ('ouders raken thuis makkelijker betrokken bij de schoolloopbaan van hun kind als ze 1) weten wat er van hen verwacht wordt en zij het gevoel hebben dit ook te kunnen' en 2) 'zij het idee hebben dat de puber hun bemoeienis waardeert'). Blijkbaar is de bijdrage van de school aan de betrokkenheid van ouders thuis in de oorspronkelijke formulering en positionering in de succesfactoren te impliciet. Een aanscherping van de formulering en een andere ordening van de succesfactoren kunnen bijdragen aan meer duidelijkheid.

In het proces van de herziening van de handreiking zijn uiteindelijk tien succesfactoren geformuleerd die de kern vormen van de definitieve handreiking. Die factoren zijn opnieuw geordend rond de drieslag 'contact, samenwerken en perspectief'. Om met het oudercontact bij te kunnen dragen aan preventie van schooluitval is het in de eerste plaats van belang dat ouders en school elkaar kennen en dat ze contact met elkaar hebben (succesfactor 1 t/m 3). Vanuit dit contact werken ouders en school samen, zodat de leerling optimaal gesteund wordt en niet in een loyaliteitsconflict terecht komt tussen de beide leefwerelden (succesfactoren 4 t/m 7). Deze samenwerking voedt het zelfvertrouwen en benut de ambitie en potentie van de leerling. Het toekomstperspectief van elke leerling is het doel van de samenwerking tussen ouders en school (succesfactoren 8 t/m 10). Het leggen en onderhouden van contact met de ouders van elk kind is de voorwaarde om tot een relatie tussen ouders en school te komen. Het toekomstperspectief van elke leerling is het doel van deze relatie en de bereidheid tot en de kwaliteit van de samenwerking is het middel om dit doel te kunnen bereiken. Het vanuit contact samenwerken aan toekomstperspectief is een kwestie van vertrouwen. Vertrouwen van ouders en school in elkaar en in de leerling ondersteunt het vertrouwen van de leerling in zichzelf en leidt tot vertrouwen in de toekomst.

Om duidelijker te maken dat de school de initiërende partij is in het verbeteren van het contact met de ouders, ook als de beoogde verandering bij de ouders thuis plaats vindt, is gekozen de succesfactoren te formuleren vanuit het perspectief van de school. Daarnaast is een aantal relevante zaken wel in de testversie van de handreiking benoemd, maar niet als succesfactor uitgewerkt. Om te voorkomen dat deze aspecten aan de aandacht ontsnappen, zijn deze nu ook als succesfactor geëxpliciteerd.

Om de werking te verduidelijken zijn de succesfactoren nader onderbouwd met behulp van CIMO logica (zie ook hoofdstuk 3). De C (probleem in Context) staat voor de ongewenste situatie die men wil veranderen, de I voor de interventie die men pleegt om deze situatie te verbeteren, de M voor het mechanisme dat daarmee in werking wordt gezet en de O (Outcome) voor de gewenste verandering die in dit proces wordt gerealiseerd (Denyer,

Transfield & Van Aken, 2008; Van Aken, 2011). In de CIMO-logica verklaart een mechanisme waarom de voorgestelde interventie tot de gewenste uitkomst zal leiden en is een interventie een concrete activiteit die men kan verrichten om het gesignaleerde probleem op te lossen (Andriessen, 2011b). Deze activiteiten zijn toe te passen bij de uitvoering van de voorbeeldinterventies zoals deze in de handreiking zijn uitgewerkt.

De tien herziene succesfactoren zijn opgenomen in tabel 8.1.1.

Tabel 8.1.1 De tien herziene succesfactoren voor beter contact tussen het grootstedelijke vmbo en ouders, onderbouwd met CIMO logica

Succesfactoren voor het leggen van contact tussen school en ouders

1. School zorgt dat ouders zich welkom voelen

Waar ouders een hoge drempel naar de school ervaren (C), hanteert de school een duidelijke en tijdige uitnodiging en een vriendelijke attitude en toon naar de ouders (I) zodat de ouders ervaren welkom te zijn in de school (M), waardoor ouders makkelijker naar de school komen als zij worden uitgenodigd voor reguliere gesprekken en ouderavonden (O).

2. School maakt vroegtijdig kennis met alle ouders

Waar ouders en mentoren elkaar pas ontmoeten als er problemen zijn (C), houdt de school vroeg in het schooljaar individuele kennismakingsgesprekken (thuis of op school) tussen de mentor en elke ouder (I) zodat ouder en mentor elkaar op een positieve manier leren kennen (M), waardoor de mentor en de ouder makkelijker contact met elkaar opnemen als zich gedurende het schooljaar iets voordoet (O).

3. School heeft contact met een ouder en zo nodig ook met een andere begeleider van elk kind

Waar ouders het moeilijk vinden om met de school te communiceren en/of hun kind thuis te begeleiden in de schoolloopbaan (C), zoekt de school, samen met de ouders, in het netwerk van het gezin naar een volwassene die de ouder kan ondersteunen in de begeleiding van het kind (I) zodat elk kind een ondersteunende volwassene in de omgeving heeft (M), waardoor kinderen in alle gezinnen worden begeleid in de schoolloopbaan (O).

Succesfactoren voor de samenwerking tussen school, ouders en leerlingen:

4. School nodigt de leerling standaard uit bij regulier, individueel contact met ouders

Waar ouders en leerlingen onduidelijkheden ervaren over de positie van de leerling in het contact tussen ouders en school (C), nodigt de school alle leerlingen standaard uit bij het reguliere individuele contact tussen school en ouders (I) zodat de leerling centraal staat in de gesprekken over zijn of haar functioneren en schoolloopbaan (M), waardoor de leerling meer zicht heeft op het contact tussen de school en de ouder, er geen misverstanden ontstaan over hetgeen besproken is en de leerling geen uitzondering is ten opzicht van de klasgenoten (O).

5. School zorgt voor dialoog, interactie en uitwisseling van informatie met ouders

Waar ouders eenrichtingsverkeer ervaren in de communicatie vanuit school (C), zorgt de school in het contact met de ouders dat alle partijen aan het woord komen en dat de ontwikkeling en de begeleiding van het kind zowel thuis als op school ter sprake komt (I) zodat wederkerigheid ontstaat in de relatie tussen ouders en school (M), waardoor er een betere basis is voor samenwerking, omdat ouders weten wat er op school speelt en school weet wat er thuis speelt (O).

(Continued)

6. School voedt het gesprek tussen ouder en kind thuis

Waar ouders zoeken hoe zij hun kind thuis kunnen ondersteunen in de schoolloopbaan (C), geeft school de ouders concrete handvatten en begrijpelijke informatie om het gesprek over school thuis vorm te kunnen geven (I) zodat de ouders zich beter in staat voelen om met hun kind een gesprek over schoolzaken en schoolloopbaankeuzes te voeren (M), waardoor het kind zich beter gesteund voelt in de schoolloopbaan (O).

7. School besteedt (ook) aandacht aan wat goed gaat

Waar ouders zich door school teveel in een corrigerende en controlerende rol naar hun kind geplaatst zien (C), besteedt de school, juist ook als er problemen zijn, in het contact met de ouders aandacht aan wat de leerling goed doet en goed kan en brengt de school slecht nieuws gedoseerd (I) zodat de trots van de ouder op het kind gevoed wordt, ouders hun kind (weer) kunnen bemoedigen en de school niet alleen associëren met slecht nieuws (M), waardoor het voor de kinderen aantrekkelijker is om hun ouders te betrekken bij hun schoolloopbaan en de school en de ouders met elkaar in contact te brengen en de ouders ervaren dat de school naast hen staat (O).

Succesfactoren voor het met school, ouders en leerlingen samenwerken aan toekomstperspectief

8. School neemt de schoolloopbaanontwikkeling van de leerling als leidraad voor het contact met ouders

Waar ouders en leerlingen ervaren dat er in het contact met de school vooral aandacht is voor wat de leerling niet goed kan of doet (C), nodigt de school standaard alle ouders en leerlingen uit voor reguliere voortgangsgesprekken over de studievoortgang, ambities, talenten en schoolloopbaankeuzes van de leerling (I) zodat de potentie van de leerling het uitgangspunt is in het gesprek en niet de deficiëntie (M), waardoor leerling en ouder een reëel toekomstperspectief ontwikkelen in een richting die aansluit bij de talenten en ambities van de leerling (O).

9. School initieert op ontwikkelpunten van de leerling een concreet plan waarin de bijdrage van leerling, ouder en school duidelijk is

Waar ouders en school de begeleiding van het kind bij ontwikkelpunten (een struikelvak, verzuim, gedrag, loopbaankeuze) niet voldoende op elkaar afstemmen (C), concretiseert de school de bijdrage van de leerling, de ouder en de school in de aanpak van het betreffende ontwikkelpunt en spreekt de school af hoe school en thuis elkaar op de hoogte houden van de voortgang (I) zodat ouders en school samenwerken in de ondersteuning van de leerling bij de aanpak van het ontwikkelpunt (M), waardoor de leerling afstemming ervaart tussen school en thuis en er een optimale uitkomst is voor de leerling is op het betreffende ontwikkelpunt (O).

10. School bespreekt teleurstellingen in de schoolloopbaan met ouder en kind

Waar ouders teleurgesteld zijn in de resultaten en mogelijkheden in de schoolloopbaan van hun kind (C), bespreekt de school deze teleurstelling en zoekt met de ouder en het kind waar mogelijk naar een aanpak om het resultaat te verbeteren en zo nodig naar alternatieve mogelijkheden (I) zodat de ouders (weer) trots kunnen zijn op hun kind en (nieuw) toekomstperspectief zien (M), waardoor de ouders beter in staat zijn (weer) bij te dragen aan het zelfvertrouwen van het kind (O).

Succesfactor 1, 2 en 5, zoals in tabel 8.1.1 beschreven, zijn een concretere formulering van succesfactoren 3, 4 en 5 ('welkom', 'vertrouwen' en 'wederkerigheid') uit de testversie van de handreiking. Succesfactor 6, 7 en 10 (tabel 8.1.1) zijn concretere formuleringen van de succesfactoren 1, 2 en 6 ('verwachting', 'aandeel leerling', 'trots en perspectief') uit de eerdere

handreiking. Aspecten uit de eerdere formulering van deze succesfactoren die in de nieuwe versie zijn verdwenen, zijn terug te vinden in de uitgewerkte CIMO-redenaties.

Succesfactor 3 ('contact met ouder of begeleider van elk kind') is nieuw toegevoegd. In de eerdere handreiking is hierover al wel een opmerking geplaatst. Nu duidelijk is dat bijna elke ouder goed bereikbaar is voor de school, lijkt de opgave om bij de enkele ouder die niet in beeld komt op zoek te gaan naar iemand uit het netwerk van het gezin haalbaar genoeg om ook de status van een succesfactor te geven. Succesfactor 4 is expliciet toegevoegd, omdat de deelname van de leerling aan de reguliere gesprekken rond de schoolloopbaan blijkbaar nog onvoldoende vanzelfsprekend is voor de scholen. Van belang is dat de regel duidelijk is, zodat de leerlingen weten dat ze geen uitzondering zijn. In specifieke situaties kunnen ouder en mentor daarnaast waar nodig een enkel gesprek zonder het kind voeren. Succesfactor 8 verwoordt eigenlijk de kern van de zaak het beste: als de school de schoolloopbaan als leidraad neemt voor het contact met de ouders is het vanzelfsprekend dat de school alle ouders uitnodigt, de leerling bij het gesprek aanwezig is, en er zowel aandacht is voor wat de leerling goed kan en goed doet, als voor teleurstellingen en ontwikkelpunten. Succesfactor 9 ('een concreet plan op ontwikkelpunten') gaat vooraf aan succesfactor 10 ('het bespreken van teleurstellingen') en geeft aan hoe de school in een vroeg stadium risico's in de schoolloopbaan van de leerling in samenwerking met ouders concreet kan aanpakken. Omdat deze concrete vormgeving niet spontaan lijkt te gebeuren is deze succesfactor nieuw toegevoegd om de scholen hierop te attenderen.

Interventies

Hoewel het de scholen in het onderzoek vrij stond de verbetering van het contact met de ouders op basis van de succesfactoren zelf vorm te geven, zijn op verzoek van de scholen voorbeeldinterventies uitgewerkt waarin de succesfactoren zijn toegepast. De scholen hebben gebruik gemaakt van de informatiekaart, het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek en het betrekken van de ouders bij schoolloopbaankeuzes. Ondanks de huidige politieke belangstelling voor de school-ouderovereenkomst blijkt deze aanpak niet aan te sluiten bij de wens van de scholen en is deze voorbeeldinterventie niet gebruikt.

De voorbeeldinterventie die de scholen gemist hebben in de handreiking is de uitwerking van de begeleiding van onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis. De uitwerking van een themabijeenkomst zou aan de wens van de scholen tegemoet komen. Een onderdeel van een themabijeenkomst is echter dat een derde partij (oudercontactpersonen) veelal de aanbieder van deze activiteit is en dat slechts een beperkte groep ouders van dit aanbod gebruik zal maken. Het zou daarom goed zijn om, naast het aanbieden van een themabijeenkomst, het gedragsrepertoire van de mentoren uit te breiden zodat de mentor in elk contact met ouders in staat is de koppeling tussen school en thuis te maken en deze om te zetten in concrete afspraken. Het gaat hierbij dan om de toepassing van de succesfactoren 6 (school voedt het gesprek tussen ouder en kind) en 9 (school initieert op ontwikkelpunten van een

kind een concreet plan waarin de bijdrage van leerling, ouder en school duidelijk is) in de gesprekken met ouders. Aangezien mentoren moeite hebben met de concrete invulling van dit aspect van oudercontact vraagt dit om nadere invulling in de definitieve handreiking en om enige training van de mentoren en toekomstige leraren.

De stadia in het verbeterproces

In de deelvragen van dit onderzoek zijn de aspecten 'relatie', 'inhoud' en 'implementatie' in het contact tussen ouders en school benoemd. Gebaseerd op de ervaringen in veldstudie zijn hier de organisatie van het contact met ouders en aandachtspunten voor schooluitval aan toegevoegd (zie paragraaf 5.1). De veronderstelling in de testversie van de handreiking is dat de stadia organisatie, relatie, inhoud en aandachtspunten schooluitval volgordelijk zijn en dat een goede implementatie een voorwaarde is voor de verbetering van het contact tussen ouders en school.

De aanwezigen op de reviewbijeenkomst (zie paragraaf 6.4) ervaren de vijf aspecten als relevant en ze benoemen bovendien de attitude van school ten aanzien van ouders als een extra aspect. Hoewel men het benoemen van de stadia van het verbeterproces een zinnig denkkader vindt voor het verbeteren van het oudercontact, deelt niet iedereen de veronderstelde volgordelijkheid in deze stadia. Men ervaart het verbeteren van het contact tussen school en ouders als een iteratief proces waarin al de benoemde aspecten een rol spelen.

Als de volgorde van het verbeterproces losgelaten wordt, vormen de relatie tussen ouders en school en de inhoud van het gesprek tussen de beide partijen de kern van het oudercontact waaromheen de succesfactoren zijn geformuleerd. Rond de aandachtspunten voor schooluitval (keuze- en overgangsmomenten, verzuim, risicogedrag), luisteren de vormgeving van de relatie en de inhoud van het contact extra nauw.

De attitude, organisatie en implementatie zijn voorwaardelijk voor een goed contact tussen ouders en school. Scholen hebben de gewenste attitude als zij de rol van ouders in de schoolloopbaan van hun kind (h)erkennen en zij met ouders willen samenwerken aan het ondersteunen van het leren en opvoeden van het kind thuis en op school. Scholen hebben een goede organisatie als ze een heldere jaaragenda hebben, een duidelijke uitnodiging aan en een goede ontvangst van ouders verzorgen, duidelijk zijn over de aanwezigheid van de leerling in het contact. Ook het op orde hebben van de verzuimadministratie, zodat deze preventief benut kan worden in het contact met ouders is een essentieel onderdeel van een goede organisatie.

Het verbeteren van het contact met ouders stelt verschillende eisen aan de implementatie. Een stabiel management dat dat het onderwerp op de agenda houdt, duidelijke keuzes maakt en deze keuzes faciliteert is een eerste voorwaarde. Het betrekken van het team bij de vormgeving van de interventie is vereist om draagvlak te creëren om het nieuwe beleid gezamenlijk uit te dragen. Voor een goede uitvoering van de vernieuwing zijn een training, collegiale consultatie en evaluatie van belang.

8.3 Discussie

Bij de afronding van dit proefschrift zijn er verschillende punten die nog enige discussie behoeven. In de eerste plaats is dat de keuze voor het onderzoeksdesign en de beperkingen die deze oplevert (1). Vervolgens is besproken wat het werken met de handreiking vraagt van de professionaliteit op scholen (2). Ook de keuze voor een algemene aanpak voor oudercontact in de handreiking in plaats van een smaller, meer specifiek op schooluitval toegespitst, ontwerp vraagt een nadere toelichting (3). Daarna is het individuele contact met ouders afgezet tegen het collectieve contact (4) en is de toepassing van de handreiking in een bredere context dan het grootstedelijke vmbo als thema nogmaals aangestipt (5). Het laatste discussiepunt betreft de mate waarin ouders in achterstandswijken nu wel of niet zichtbaar zijn voor de scholen (6). Waar discussie is, zijn vragen voor nader onderzoek. De suggesties voor vervolgonderzoek zijn per discussiepunt benoemd.

1. De grenzen van dit ontwerpgerichte onderzoek

Dit onderzoek heeft zich gericht op het ontwerpen van een handreiking om het contact tussen ouders en school in het grootstedelijke vmbo te verbeteren. Bij het uitproberen van dit ontwerp hebben zeventien Rotterdamse scholen daadwerkelijk een verbeterstap gezet in het contact met ouders. Door scholen de gelegenheid te geven hun vrije handelingsruimte te benutten (Verdonschot & Kessels, 2011) is maatwerk geleverd, wat de bruikbaarheid van de handreiking voor de scholen ten goede is gekomen. Er is een vergelijking gemaakt tussen de afzonderlijke interventies die op de handreiking zijn gebaseerd en het reguliere rapportgesprek dat niet op de handreiking is gebaseerd, en de werking in de verschillende contexten is nader onderzocht. Met de gekozen onderzoeksopzet is gemikt op het ontwikkelen van een doeltreffende interventie met een indicatieve bewijskracht (Van Yperen & Veerman, 2008; zie paragraaf 3.4).

Het onderzoek heeft zeker resultaten laten zien, maar het heeft ook een aantal beperkingen. In de gekozen onderzoeksopzet zijn verschillende interventies uitgeprobeerd, in diverse contexten. De groepen zijn hierdoor minder goed te vergelijken dan wanneer gekozen zou zijn voor het invoeren van eenzelfde interventie op meer vergelijkbare scholen. Doordat twee onderzoeksronden zijn benut om na te gaan uit welke succesfactoren en interventies de handreiking zou moeten bestaan, kon in de tweede plaats geen voor- en nameting plaatsvinden op bijvoorbeeld rapportcijfers, verzuim of al dan niet bijtijds tot stand gekomen loopbaankeuzes. Bovendien is de steekproef in dit onderzoek niet aselekt getrokken, maar is gebruik gemaakt van een gelegenheidssteekproef. Hierdoor zijn de uitkomsten wel transferbaar, maar niet te generaliseren naar een populatie. Om ook lager opgeleide ouders mee te kunnen nemen in de steekproef is de vragenlijst mondeling afgenomen en is deze heel kort gehouden. De uitkomsten van de vragenlijst geven een goede indicatie van de beleving van de verschillende respondentgroepen, maar kunnen de werking niet hard aantonen. Als gevolg van deze keuzes kunnen rivaliserende verklaringen niet uitgesloten worden, en kan

niet geclaimd worden dat er sprake is van een werkzame interventie met een causale bewijskracht (Van Yperen & Veerman, 2008; zie paragraaf 3.4).

Een andere beperking die zich voordoet, heeft betrekking op de implementatie van de interventies. Het huisbezoek is slecht van de grond gekomen en het kon in de derde onderzoeksrunde niet vergeleken worden met het kennismakingsgesprek op school. Het voortgangsgesprek is op de beide vmbo-scholen slecht voorbereid. Hierdoor blijft onzeker of het voortgangsgesprek meer resultaat gehad zou hebben bij een betere implementatie of dat dit een minder goede interventie is. De vraag of het huisbezoek een meerwaarde heeft (en zo ja, welke) boven het kennismakingsgesprek op school, is eveneens onvoldoende beantwoord. Ook de succesfactoren zijn nog niet allemaal volledig geland bij de scholen, waardoor de uitvoering van de interventies nog voor verbetering vatbaar is. Zo vinden scholen het lastig om tot wederkerigheid in de relatie en tot afstemming in de begeleiding thuis en op school te komen. Aangezien in dit onderzoek is gesignaleerd dat de uitgevoerde interventies van invloed zijn geweest op de scores die ouders gaven op de succesfactoren, is er vooralsnog geen reden om interventies of succesfactoren uit de handreiking terug te trekken. Wel is er alle aanleiding om de werking van de handreiking te blijven onderzoeken, zeker ook als de implementatie is verbeterd en de interventies optimaal worden uitgevoerd.

Tot slot is een beperking dat de scholen pas een eerste stap gezet hebben in het verbeteren van het contact met ouders. Hoewel de interventies zich bij de eerste meting op meerdere punten positief onderscheiden van het reguliere rapportgesprek, laat de tweede afname van de vragenlijst zien dat dit onderscheid geen structureel karakter heeft. Het is duidelijk dat na invoering van een enkele stap niet verwacht kan worden dat oudercontact ook beter bijdraagt aan preventie van schooluitval. Hoewel het werken met de handreiking op de korte termijn bijdraagt aan een beter contact tussen school en ouders, is het de vraag of dit het resultaat ook op langere termijn blijft gelden als de scholen de aanpak integraal implementeren.

Dit levert de eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek op. Het zou goed zijn als de aanpak op de Rotterdamse scholen zich de komende jaren verder kan ontwikkelen tot een volledig geïmplementeerde, integrale aanpak in het contact met ouders. Vervolgens is het interessant om longitudinaal effectonderzoek uit te voeren om na te gaan of een causale relatie gelegd kan worden tussen het werken met de handreiking en zowel beter contact tussen ouders en school, als preventie van schooluitval. In een vergelijking tussen kennismakingsgesprekken thuis en op school kan alsnog nagegaan worden of de meerwaarde die de huisbezoeken in de veldstudie lijken te hebben ook uit nader onderzoek naar voren komt.

2. Innovatie en professionaliteit in de grootstedelijke context

Dat de implementatie van de interventies en succesfactoren niet altijd goed is verlopen, kan iets zeggen over de geschiktheid van de handreiking, maar ook over de manier waarop scholen met innovatie omgaan. Hoewel de ervaring leert dat innovatie naast een goede organisatie ook tijd nodig heeft en het sommige scholen is gelukt de interventies een jaar later alsnog in te voeren, is er meer nodig om de in de handreiking voorgestelde aanpak volledig te implementeren.

In dit onderzoek is duidelijk geworden dat innovatie om een goede organisatie vraagt. De oorzaak van de slechte implementatie van de huisbezoeken lijkt te liggen in lang aarzelen over de invoering, of aan het overlaten van de keuze over invoering en invulling van de interventie aan de individuele mentoren. De invoering van het voortgangsgesprek lijkt onderschat te zijn door de scholen, waardoor er weinig aandacht is geweest voor de voorbereiding van zowel de inhoud als het uitvoeren van het gesprek. Het is aan de scholen deze organisatorische aspecten meer aandacht te geven en in overleg met de mentoren een aanpak uit te werken die voor de hele school geldt. Hoewel de scholen in 2012–2013 de verbeterstappen hebben gecontinueerd en soms uitgebreid, is de vraag hoelang deze beweging uit zichzelf door zal gaan. Dat pleit voor een actieteam dat binnen de school een meerjarenplan opstelt, en voor een netwerk van scholen die elkaar informeren en inspireren (Epstein et al., 2009). Ook vraagt het om een investering in scholing en monitoring op de scholen die de verbetering willen voort zetten.

Behalve tijd vraagt innovatie ook om een investering in de professionaliteit van de mentoren, zowel op de werkvloer als in de lerarenopleidingen. Hoewel de verandering van ingesleten gewoonten om oefening vraagt en het juist de subtiele veranderingen in het contact tussen ouders en school en tussen ouders en kind zijn die er toe blijken te doen (Jeynes, 2010), redeneren sommige scholen dat professionals deze oefening niet nodig hebben. Gespreksvoering is een belangrijk thema van scholing, zeker als het gaat om het voeren van een positief, wederkerig gesprek met een brede agenda. Een risico is echter dat de scholing zich beperkt tot deze gespreksvoering (Denessen et al., 2009), terwijl ook de organisatie van het contact en de gespreksagenda aandacht behoeven. Daarnaast zou de attitude van leraren ten aanzien van de samenwerking met ouders, waarop de eigen ervaring van grote invloed is (Denessen et al., 2009), regelmatig onderwerp van gesprek moeten zijn. Dat geldt te meer in de grootstedelijke context waar de achtergrond van mentoren en ouders sterk uiteen kunnen lopen. Elke mentor (en elke student op de lerarenopleiding) zou minimaal eenmaal een huisbezoek afgelegd moeten hebben en zou zich een beeld moeten vormen van de buurten waar de leerlingen opgroeien die zij in de klas hebben.

Wat verder nodig is om de handreiking optimaal te kunnen implementeren, is het nader vormgeven van de inhoudelijke invulling van het contact met ouders. De gedachte dat de ontwikkeling en begeleiding van het kind thuis een belangrijk onderwerp is om op school te bespreken, is op de meeste scholen nog pril. Hoe ouders en school concreet op elkaar kunnen afstemmen en hoe school ouders kan faciliteren om thuis het gesprek met hun kind thuis beter te kunnen voeren is een nog vrijwel onontgonnen terrein. Mentoren zullen discussie en professionalisering nodig hebben om de succesfactoren die de inhoudelijke invulling van het contact goed vorm te kunnen geven. Het gaat hierbij niet (alleen) om het begeleiden van zwakke ouders, maar om de afstemming die voor alle ouders nodig is om de eigen rol thuis goed te kunnen invullen en die voor mentoren nodig is om de leerling op school beter te kunnen begeleiden.

Het vraagt nader onderzoek, discussie en pionierswerk op scholen om dit thema de komende jaren nader uit te werken. Zo is interessant om te blijven volgen wat de invloed op de relatie tussen ouder en kind is van het voeden van trots en het betrekken van de ontwikkeling

van het kind thuis in het gesprek met de school. Ook zouden de interactieve huiswerkopdrachten (Epstein et al., 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Jeynes, 2007) in Nederland uitgeprobeerd en onderzocht kunnen worden evenals manieren om de ondersteuning van ouders bij schoolloopbaankeuzes vanuit school te initiëren. Een mooi voorbeeld van promotieonderzoek in uitvoering op het terrein van de inhoudelijke invulling van het contact met ouders is 'Thuis in Taal' waarbij Martine van der Pluijm (Hogeschool Rotterdam) onderzoekt hoe scholen laaggeletterde ouders kunnen begeleiden bij het ondersteunen van de taalontwikkeling van hun (jonge) kinderen. Ook het promotieonderzoek 'Zie jij wel wie ik ben en wat ik kan' dat Rosa Rodrigues (Hogeschool Rotterdam) uitvoert, is in dit verband interessant, omdat dit onderzoek kennis oplevert over de rol die ouders en leerkrachten kunnen spelen in het keuze- en adviesproces voor de overgang naar het voortgezet onderwijs van kinderen in de grootstedelijke context.

3. Een algemene aanpak versus specifieke interventies ter preventie van schooluitval

In dit onderzoek is de keuze gemaakt om een algemene aanpak te ontwerpen voor het contact tussen school en ouders. Een andere optie had kunnen zijn om specifieke interventies te ontwikkelen voor risicogroepen, -momenten en -factoren voor schooluitval zoals verzuim, risicogedrag, slechte prestaties en keuze- en overgangsmomenten. De reden om te kiezen voor een algemene aanpak is dat de veldstudie duidelijk heeft gemaakt dat er al een stevige basis moet zijn in het contact tussen ouders en school om dit contact juist op de voor schooluitval gevoelige momenten te kunnen benutten om het tij te keren.

Een stapeling van negatief geladen contact met de school als de leerling dreigt uit te vallen dwingt de ouder thuis in een corrigerende rol, wat de relatie van de ouders met het kind niet bevordert en leidt er toe dat ouders zich van school afkeren. Ouders realiseren zich dat de school hoe dan ook de partij is die de macht heeft: de macht om een kind al dan niet toe te laten, naar een lager onderwijsniveau te verwijzen of te schorsen en daarmee de kansen voor de leerling te bepalen. Als het probleemgedrag van de leerling wordt veroorzaakt door privéomstandigheden zoals een echtscheiding, geldzorgen of huiselijk geweld zijn de ouders bovendien extra kwetsbaar. Dat maakt de ouders zeker op risicomomenten voorzichtig in de omgang met school en het vraagt veel van het vertrouwen dat een ouder in school heeft om open kaart te spelen. Dit vertrouwen in de school moet al opgebouwd zijn voordat het probleem zich voordoet. Als deze relatie er op dat moment nog niet is, is het lastig dit nog te realiseren, terwijl een goede samenwerking tussen ouders en school de risicosituatie wellicht had kunnen voorkomen of beperken.

De algemene aanpak is gekozen om te proberen de cultuur van het contact tussen school en ouders zodanig om te buigen dat het de risicogroep voor schooluitval verkleint. Als deze basis is gelegd in de scholen blijft er ongetwijfeld een groep leerlingen over bij wie deze preventieve aanpak niet voldoende is. Het is daarom van belang om met scholen verder na te denken over de specifieke inzet voor deze resterende risicogroep.

Het betrekken van ouders bij schoolloopbaankeuzes is wel expliciet in de handreiking opgenomen, maar ook hier weer als een onderdeel van de algemene aanpak bijvoorbeeld niet

alleen voor de leerlingen die zich bij afronding van het vmbo nog niet hebben ingeschreven in het mbo. De reden hiervoor is dat loopbaanoriëntatie een proces is dat door de hele schoolloopbaan heen ingevlochten zou moeten zijn (zie bijvoorbeeld Kuijpers, 2005). De gedachte vat post dat juist de schoolloopbaankeuzes, wellicht met hulp van (talent-) portfolio's, niet alleen de rode draad moeten zijn in de begeleiding van het kind, maar ook in de gesprekscyclus tussen school en ouders (zie succesfactor 8). Er zijn scholen die door de leerling geleide voortgangsgesprekken voeren aan de hand van een portfolio. Het voortgangsgesprek zou in dit kader verder ontwikkeld kunnen worden als een contactmoment tussen de ouders en de school waarbij loopbaanontwikkeling centraal staat. Dat geeft het gesprek bij uitstek een positief en toekomstgericht karakter, maakt het absoluut noodzakelijk om alle ouders uit te nodigen en maakt de leerling een onmisbare participant in dit gesprek.

Op het snijvlak van loopbaanoriëntatie, talentgesprekken en de rol van ouders in grootstedelijke context bevindt zich een interessant onderzoeksdomein, waar Hogeschool Rotterdam zich met toekomstig promotieonderzoek nader in wil verdiepen.

4. Individueel versus collectief contact met ouders

Een ander punt van discussie is de verhouding tussen het contact met individuele ouders en collectief oudercontact. Individueel contact met alle ouders over het eigen kind lijkt de meeste mogelijkheden te bieden tot het opbouwen van de vertrouwensrelatie die de basis vormt van de samenwerking tussen ouders en school. Zeker waar deze beide leefwerelden van het kind zo verschillend zijn, is de relatie tussen ouder en mentor hard nodig om tot begrip en vertrouwen te komen. Als dit contact er is, is het voor zowel ouders als mentoren makkelijker om ook collectief de dialoog aan te gaan en om elkaar te vinden als er zorgen zijn over de schoolloopbaan. De drempel naar school is bij individueel contact bovendien lager dan bij collectief oudercontact.

Een nadeel van individueel contact is echter dat het veel tijd vraagt en daarmee duur is. Dit geldt zeker als de in dit proefschrift bepleitte standaard wordt overgenomen dat er individueel contact is met alle ouders, ook als het goed gaat (of goed lijkt te gaan). In dit onderzoek heeft een aantal scholen vanwege de tijdsinvestering afgezien van het invoeren van huisbezoeken en hebben sommige scholen om die reden geen kennismakingsgesprekken ingevoerd. In deze keuze speelt ook het gebrek aan zekerheid een rol of een ingevoerde aanpak op de langere termijn gecontinueerd kan worden (zie paragraaf 6.5).

Hoewel dit proefschrift uitdrukkelijk pleit voor individueel contact met elke ouder, blijkt uit de positieve reactie van ouders en leerlingen op de beide op de handreiking gebaseerde ouderavonden in het vmbo, dat collectief contact zeker iets kan toevoegen. In de veldstudie (zie paragraaf 4.2) is echter opgevallen dat het niet eenvoudig is een collectieve ouderavond zo vorm te geven dat ouders zich op hun gemak voelen en de boodschap goed overkomt. Ouders en mentoren kennen elkaar niet, wat alleen al een hoge drempel opwerpt om in contact te treden. De boodschap op een ouderavond is veelal eenrichtingverkeer en bevat teveel informatie, overlap en jargon en te weinig dialoog en interactie. De doelen om

tegelijkertijd kennis te maken met ouders als ouders te informeren, blijken zich bovendien slecht tot elkaar te verhouden.

Dat pleit voor een beperkte inzet van goed voorbereide ouderavonden, waarbij de informatieoverdracht beperkt is ten gunste van interactie en dialoog, waarbij is nagedacht hoe de avond kan bijdragen aan het gesprek van de ouder en leerling thuis en waarbij vooraf is bepaald wat de positie van de leerling is tijdens de bijeenkomst. De opleidingenmarkt op school A en de sectorkeuzeavond van school C zijn goede voorbeelden van dergelijke collectieve ouderbijeenkomsten (zie paragraaf 5.2).

Individueel contact vormt echter de basis. Aangezien ouders een essentiële schakel zijn in het schoolsucces van hun kind, hoort het contact met ouders tot de kerntaken van een leraar. De investering in de kennismaking (thuis of op school) tussen ouders en mentor is zeker in de grootstedelijke context noodzakelijk. Om deze taak goed te kunnen uitvoeren is een reële facilitering van mentoren een voorwaarde. Het zou goed zijn als niet alleen de scholen zelf hiervoor ruimte bieden in het takenpakket van de mentor, maar als ook de (lokale) overheid hierin financieel ondersteunt. Hoewel de kosten van schooluitval voor de samenleving hoog zijn, bestaat het risico dat de mogelijkheden om goedkopere preventieve interventies te realiseren in een school in tijden van recessie verschromen.

5. Werkt de handreiking ook buiten het Rotterdamse vmbo?

Conclusie in dit onderzoek is dat als het scholen in Rotterdam-Zuid, waar de achterstand op alle fronten het grootst is van Nederland, lukt het contact met ouders op basis van de handreiking te verbeteren, dit ook mogelijk moet zijn op andere achterstandsscholen. Het zou interessant zijn te onderzoeken of het werken met de handreiking in het grootstedelijke vmbo buiten Rotterdam daadwerkelijk tot dezelfde resultaten zal leiden.

De conclusie is ook dat de handreiking in de huidige vormgeving niet geschikt is voor het mbo. Hoewel de succesfactoren in basis ook hier wel van toepassing zijn, sluit de formulering en situering onvoldoende aan en is het wellicht ook niet reëel een interventie in het mbo af te zetten tegen een activiteit in het vmbo. Inmiddels is er wel beweging gekomen in de discussie over de rol van ouders in het mbo. Gebruik makend van de aandacht die er momenteel is voor zowel loopbaanoriëntatie als ouderbetrokkenheid in het mbo, is de handreiking, in samenwerking met het stedelijke programma Beter Presteren, ROC Albeda en ROC Zadkine, inmiddels 'vertaald' naar een startpakket voor ouderbetrokkenheid in het mbo (Lusse, Diender, Van Schie & Wielemaker, 2012). Dit startpakket richt zich op het betrekken van ouders in de voor schooluitval gevoelige transitie van vmbo naar mbo: van de open dagen halverwege de vierde klas van het vmbo, via het intakegesprek en een introductieavond, naar een voortgangsgesprek om te kijken of de student halverwege het eerste jaar van het mbo op de goede plek is aangeland. Het startpakket is tijdens een seminar in het veld goed ontvangen, maar de werking ervan is nog niet onderzocht. Daarnaast is het zinnig de handreiking ook voor praktijkscholen en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (pro/vso) nader aan te scherpen. Het is de moeite waard de ontwikkelingen in het mbo en in pro/

vso met betrekking tot het contact met ouders te volgen en te onderzoeken. Gaat het mbo's bijvoorbeeld op termijn lukken om, in navolging van eerst de onderbouw en later ook de bovenbouw van het vmbo, bijna alle ouders over de drempel te krijgen?

6. Bestaat de afwezige ouder nog wel?

Een laatste discussiepunt betreft de mate waarin het de scholen lukt om in contact te komen met alle ouders. Beleidsmakers, scholen, media en onderzoekers ervaren de ouders in de grootstedelijke context als 'onzichtbaar' en 'afwezig' (Kleijwegt, 2005; Smit, 2006; Smit, Sluiter, Driessen & Sleegers, 2007; Vogels, 2002). Politici overwegen ouders die geen contact met school onderhouden te beboeten (Binnenlands bestuur, 2011; NOS, 2012).

De gemeten opkomstcijfers in dit onderzoek staan haaks op deze beleving. Het is de scholen in Rotterdam-Zuid gelukt de onzichtbare ouder, met name in individuele contacten in de onderbouw, goed in beeld te krijgen. Al met al blijken maar erg weinig ouders echt afwezig te zijn. Zoals opgemerkt, moeten scholen hier wel moeite voor doen en betekent dit nog niet dat elke thuissituatie dan ook ondersteunend is. Wel betekent het dat er bij vrijwel alle gezinnen een ingang is, zodat gebouwd kan worden aan een betere relatie en aan het beter samenwerken met ouders en waar nodig het begeleiden van ouders in het vorm geven van onderwijsondersteunend gedrag. Bij de enkele gezinnen waar deze ingang er niet is, kan gericht gezocht worden in het netwerk van het gezin naar iemand die het kind wel ondersteuning kan bieden (succesfactor 3).

Het zou de moeite waard zijn om te kijken of deze opkomst zich inderdaad verder ontwikkelt naar de bovenbouw, het mbo en naar collectieve activiteiten. Daarnaast zou interessant zijn ook elders in het land de opkomstcijfers van ouders bij verschillende activiteiten op school bij te houden en nader te onderzoeken wat er aan bijdraagt dat ouders wel of niet naar de school van hun kind komen.

Wat echter niet vergeten mag worden, is dat het doel van het contact met ouders niet is om ouders zoveel mogelijk op school te krijgen, maar om samenwerking te realiseren in het afstemmen over en ondersteunen van het opvoeden en leren van kinderen. Hiervoor is nodig dat ouders en school contact leggen met elkaar en samen werken aan het toekomstperspectief van de leerling.

Wellicht is van belang om de mate van gewenst contact tussen ouders en school om samenwerking en afstemming te kunnen realiseren nader te definiëren. Dan is ook duidelijk wanneer een school tevreden kan zijn over de betrokkenheid van ouders. De lijn die in de handreiking doorschemert, is dat van school en ouders verwacht mag worden dat zij elkaar minimaal in het eerste leerjaar, en met nieuwe leerlingen in hogere leerjaren, treffen in een kennismakingsgesprek. Daarnaast zou de standaard kunnen zijn om jaarlijks tweemaal in een voortgangsgesprek te voeren en eenmaal een interactieve ouderavond te beleggen over een voor het specifieke leerjaar relevant moment in de schoolloopbaan, bedoeld om het gesprek tussen ouder en kind op dit terrein te voeden. Waar nodig is er tussentijds contact tussen ouder en mentor. Zeker voor ouders met meerdere kinderen en/of alleenstaande ouders is het onderhouden van contact in deze omvang een hele opgave. Ouders die op deze

contactmomenten aanwezig zijn, doen hiermee wellicht al meer dan van hen verwacht mag worden (zie paragraaf 2.1; Sreekanth, 2010). Sommige ouders zullen steun uit het eigen netwerk nodig hebben om dit contact te kunnen onderhouden en hun kind thuis te begeleiden. Ook voor sommige scholen is dit aanbod wellicht het meest haalbare.

Ouders die dat willen, kunnen naast dit standaardpakket deelnemen aan themabijeenkomsten die het onderwijsondersteunend gedrag versterken en/of op andere wijze participeren in school. Ook ouders die wel naar voortgangsgesprekken van hun eigen kind komen, maar die niet deelnemen aan bijvoorbeeld koffieochtenden of de medezeggenschapsraad zijn daarmee voldoende betrokken.

Als scholen duidelijker zijn in de minimale verwachting van ouders en deze verwachting koppelen aan de dimensies van ouderbetrokkenheid die het meest bijdragen aan het schoolsucces en de preventie van schooluitval, zou de beeldvorming over de afwezige ouder kunnen kantelen. Tevredenheid met alle ouders die er wel zijn en gerichte actie waar dat echt niet lukt, leidt bovendien tot een situatie waarbij de leefwerelden van de leerling op school en thuis elkaar meer gaan overlappen en er meer vertrouwen ontstaat tussen school, ouders en leerlingen.

Slotwoord

Dit proefschrift beschrijft hoe zeventien scholen in Rotterdamse achterstandswijken hebben gewerkt aan het verbeteren van het contact tussen ouders en school. Het doel hiervan was de samenwerking tussen school en ouders te bevorderen in het ondersteunen van het leren en opvoeden van het kind en hiermee uiteindelijk bij te dragen aan preventie van schooluitval.

Ook in het grootstedelijke vmbo, waar het risico op schooluitval groot is en er grote verschillen kunnen bestaan tussen de leefwerelden thuis en op school, blijkt het goed mogelijk om contact te leggen met ouders en met hen samen te werken aan een toekomstperspectief voor de leerling. Als de school vroegtijdig contact legt met de ouders van alle leerlingen en dit contact door de hele schoolloopbaan heen onderhoudt, verlaagt dit de drempel naar school en verbetert dat de vertrouwensrelatie tussen ouders en school. Als de school in dit contact bovendien de nadruk legt op de potentie van de leerling in plaats van op de deficiëntie is er een betere basis om samen te werken aan schoolsucces van de leerlingen. Het is aannemelijk dat, als de scholen de verbetering verder doorvoeren en een integrale aanpak realiseren, het verbeterde contact tussen ouders en school zal bijdragen aan preventie van schooluitval.

Goed contact tussen school en ouders met als doel schooluitval te voorkomen, blijkt vooral een kwestie te zijn van vertrouwen: vertrouwen in elkaar, vertrouwen in jezelf en vertrouwen in de toekomst. ‘Wel bellen bij goed nieuws’ draagt bij aan het vertrouwen van ouders in de school en in hun kind en het zorgt ervoor dat ouders de school niet langer alleen met slecht nieuws associëren. Zo zegt een moeder die zojuist een kennismakingsgesprek met de mentor heeft gehad:

Ik schrok toen ik het briefje kreeg, want meestal krijg je een gesprek als er iets fout gaat. Dit keer was het om kennis te maken, dat vind ik echt fijn (een Kaapverdische moeder van een onderbouwleerling in het vmbo).

Samenvatting

Inleiding

Dit proefschrift betreft het contact tussen ouders en school dat gericht is op de afstemming en afstemming in het ondersteunen van het leren en opvoeden van het kind, zowel thuis als op school. Het onderzoek richt zich op het verbeteren van het contact tussen ouders en school, in een context waar toekomstige schooluitval een reëel risico vormt, als directe uitkomst. Preventie van schooluitval is het uiteindelijke doel van dit verbeterde ‘oudercontact’.

Op basis van een literatuurstudie en een veldstudie op vier vmbo's is een handreiking ontwikkeld die is bedoeld om scholen te ondersteunen in het verbeteren van het contact met ouders. Deze handreiking is vervolgens uitgetoetst op vijftien scholen in Rotterdam-Zuid, waar de schooluitval het grootst is van Nederland. De conclusie van het onderzoek is dat het werken met de handreiking op de deelnemende scholen heeft geleid tot een eerste stap in het verbeteren van het contact met ouders en dat aannemelijk is, dat bij het integraal doorvoeren van deze aanpak, dit ook bijdraagt aan preventie van schooluitval.

*Schooluitval als aanleiding*⁵⁷

Het doel van het verbeteren van het contact tussen ouders en school is een bijdrage te leveren aan preventie van schooluitval. Van schooluitval is sprake als een jongere het onderwijs verlaat zonder minimaal een havo of vwo diploma of een diploma van het middelbaar beroeps onderwijs (mbo) op niveau 2 (OCW, 2012). Zeker bij overbelaste jongeren kan schooluitval een voorbode zijn van maatschappelijke uitval (WRR, 2009). Het meeste risico op een voortijdig afgebroken schoolloopbaan lopen leerlingen in de lagere onderwijsniveaus: het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo). De daadwerkelijke uitval is het grootst rond de transitie van vmbo naar mbo, maar het proces dat tot de uiteindelijke uitval leidt, wordt al veel eerder in gang gezet. Uit het oogpunt van preventie is gekozen het onderzoek te richten op het vmbo. Geoorloofd en ongeoorloofd verzuim, de keuze- en overgangsmomenten en risicogedrag van leerlingen zijn de specifieke aandachtspunten.

Op scholen met een populatie met een bovengemiddeld aantal laagopgeleide ouders uit de lagere sociaaleconomische milieus en met een grote diversiteit aan etnische achtergronden is het

⁵⁷ Team Deetman/Mans, 2012; Eimers, 2006; Herweijer, 2008; OCW, 2009; OCW, 2011; OCW, 2012; ROA-R, 2009; Rijksoverheid, 2010; Steketee et al., 2010; Van der Steeg & Webbing, 2006; Witte et al., 2010; WRR, 2009.

risico op schooluitval het grootst. In dit proefschrift is een dergelijke populatie gedefinieerd als een grootstedelijke (achterstands-)populatie. Het valt scholen die een grootstedelijke ouderpopulatie hebben zwaar om contact te leggen met deze ouders. Dit levert deze ouders de reputatie op van onzichtbaar en afwezig te zijn (Smit, 2006; Smit et al., 2007; Vogels, 2002) en leidt tot de vraag of er in de benadering van deze ouders sprake moet zijn van drang en dwang of dat juist gestreefd moet worden naar partnerschap tussen ouders en school. Als gekozen wordt voor partnerschap is vervolgens de vraag hoe dit partnerschap dan vormgegeven zou moeten worden in situaties waar de waardeoriëntaties tussen school en ouders uiteenlopen en het risico op schooluitval bovengemiddeld groot is.

Het onderzoek speelt zich af in Rotterdam - veelal in Rotterdam-Zuid - waar sprake is van de grootste armoede, het laagste gemiddelde opleidingsniveau en de grootste schooluitval van Nederland. Daarmee richt dit onderzoek zich op het contact tussen ouders en school in de omstandigheden waar het risico op toekomstige schooluitval het grootst is van Nederland en waar de scholen het lastig vinden om het contact met de ouders aan te gaan.

Literatuurstudie ouderbetrokkenheid

De literatuurstudie maakt duidelijk dat ouderbetrokkenheid, ongeacht de sociaaleconomische achtergrond van de ouders, bijdraagt aan schoolsucces en preventie van schooluitval.⁵⁸ Hoewel het effect groter is bij jonge kinderen, blijft ouderbetrokkenheid ook in het voortgezet onderwijs een significante bijdrage leveren aan schoolsucces.

Dimensies van ouderbetrokkenheid

Het effect van onderwijsondersteunend gedrag van de ouders thuis is het duidelijkst in internationaal onderzoek aangetoond.⁵⁹ Vooral het hebben van vertrouwen, maar ook het thuis praten over school en een 'autoritatieve' opvoedstijl (met zowel warmte als grenzen) dragen bij aan schoolsucces. Als kinderen ervaren dat hun ouders vertrouwen hebben in hun mogelijkheden helpt hen dit om beter te presteren op school. Toezicht en ondersteuning bij het huiswerk leveren wisselende resultaten op. De belangrijkste aspecten van ouderbetrokkenheid zijn daarmee subtiel van aard, ze vinden de basis in een liefdevolle relatie tussen ouders en kind en ze dragen bij aan een positief zelfbeeld van kinderen (Jeynes, 2007; Jeynes, 2012). Onderzoek laat een kleiner, maar niettemin duidelijk, effect zien van het contact tussen ouders en school (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007). Het betreft hier de aanwezigheid van ouders bij ouderavonden en - gesprekken en de communicatie en het partnerschap tussen ouders en school ten aanzien van het eigen kind. Het is aannemelijk dat dit oudercontact bovendien benut kan worden om het onderwijsondersteunend gedrag van ouders te voeden en waar

⁵⁸ Desforges et al., 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Lee & Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2007.

⁵⁹ idem.

nodig te begeleiden. Uit de literatuur valt nog niet voldoende op te maken welke vormgeving van oudercontact het meest effectief is. Van ouderparticipatie, het verlenen van handen spandiensten aan school of het meewerken in de ouderraad, is het minst aangetoond dat dit direct bijdraagt aan het schoolsucces van kinderen. Wel draagt participatie bij aan goed ouderschap, dat een belangrijke component is in onderwijsondersteunend gedrag. Naar verhouding zijn de minste ouders betrokken bij ouderparticipatie. Aangezien het voor preventie van schooluitval van belang is om alle ouders te bereiken, juist ook de ouders die niet zo makkelijk naar school komen, richt dit proefschrift zich op oudercontact en niet op ouderparticipatie.

Het betrekken van ouders in het grootstedelijke vmbo

In het grootstedelijk vmbo zijn er drempels die het voor scholen en ouders moeilijk maken om contact met elkaar te onderhouden. In het voortgezet onderwijs is er minder contact dan in het basisonderwijs en ontmoeten ouders en school elkaar veelal pas als er problemen zijn. De drempel naar school is bovendien hoger voor ouders met een lagere sociaaleconomische status,⁶⁰ waardoor deze ouders hun betrokkenheid vooral thuis uiten. De inzet van deze ouders wordt minder (h)erkend door leraren, die veronderstellen dat ouders die zij op school niet zien ook thuis niet betrokken zullen zijn. Goed contact tussen ouders en school draagt ertoe bij dat de beide invloedsferen tussen school en thuis elkaar meer overlappen, waardoor de leerling niet in de knel komt tussen deze beide opvoedmilieus (Epstein, 2009). Het goed positioneren van de leerling in de relatie tussen school en thuis lijkt juist bij deze leeftijdsgroep en bij grote verschillen tussen de school- en thuiscultuur relevant (Lawrence-Lightfoot, 2003). Het theoretisch model van Hoover-Dempsey en Sandler (2005) laat zien dat de perceptie die ouders hebben van hun eigen rol en effectiviteit en de perceptie van de eigen beschikbaarheid en vaardigheden van invloed zijn op het al dan niet betrokken raken van ouders. Ouders met vertrouwen in de eigen capaciteiten zullen eerder betrokken raken dan ouders in complexe leefomstandigheden. De ervaren uitnodiging van het kind is vooral van invloed op onderwijsondersteunend gedrag thuis, en de uitnodiging van de leraar helpt de ouder over de drempel naar school.

Effectieve inzet op oudercontact⁶¹ vraagt om partnerschap met ouders, effectief leiderschap, proactief te werk te gaan, maatwerk en integratie van ouderbetrokkenheid in het schoolbeleid. Om een vertrouwensrelatie op te kunnen bouwen ligt de focus van school allereerst op het individuele contact met ouders over het eigen kind. Een positief contact, het bieden van helderheid over verwachtingen en het creëren van een verwelkomend klimaat dragen bij aan

⁶⁰ Bakker et al., 2007; Booijink, 2007; Davies et al. 2011; Desforges et al., 2003; Deslandes & Bertrand, 2005; Epstein et al., 2009; Jaynes, 2010; Lareau, 2003; Peetsma & Blok, 2007; Pels, 2004; Pomerantz et al., 2007; Smit et al., 2007; Weininger & Lareau, 2003.

⁶¹ Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Smit et al., 2006; Smit et al., 2007.

het verlagen van de drempel. Niet alleen ouders, maar ook leraren en andere medewerkers in de school moeten toegerust worden om een dergelijk partnerschap aan te gaan.

Onderzoeksvraag en onderzoeksopzet

De onderzoeksvraag in dit proefschrift luidt: hoe kunnen scholen in het grootstedelijke voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo) het contact met ouders zodanig vormgeven dat dit bijdraagt aan de preventie van schooluitval? Dit oudercontact vraagt om een investering vanuit school in de communicatie en samenwerking met elke ouder over het eigen kind, waarbij het leren en de schoolloopbaan van het kind centraal staat.

De centrale onderzoeksvraag is uitgewerkt in vijf deelvragen, geordend naar de inhoud, de relatie en de implementatie van het contact tussen ouders en school. Dit betreft de volgende vragen: hoe kan een betere relatie tussen ouders en school worden vormgegeven (1) en draagt het benaderen van ouders als educatieve partners hieraan bij (2)? Wat draagt bij aan het faciliteren van ouders bij de ondersteuning van de schoolloopbaan van hun kinderen (3) en is hierbij een specifieke inzet nodig ten aanzien van ouders van risicoleerlingen (4)? Wat heeft een vmbo-school nodig om effectief oudercontact naar relatie en inhoud vorm te kunnen geven (5)?

Het onderzoek wil naast het beantwoorden van de onderzoeksvraag concreet bijdragen aan het verbeteren van de praktijk. Om die reden is gekozen voor ontwerpgericht onderzoek (Van Aken en Andriessen, 2011). Het onderzoek heeft naast dit proefschrift daarom ook een handreiking opgeleverd die scholen in grootstedelijke context behulpzaam wil zijn bij het komen tot 'intelligente probleemoplossing' (Biesta, 2007). Het proefschrift beantwoordt de fundamentele 'waarom'-vraag en de handreiking beantwoordt de praktische 'hoe'-vraag (Stokes, 1997).

De veldstudie

Vanuit de kennis die in de literatuur is opgedaan, is op vier Rotterdamse vmbo scholen nader onderzocht waar de kansen en bedreigingen liggen in het contact tussen ouders en school. Per school is het beleid in beeld gebracht ten aanzien van oudercontact en preventie van schooluitval, de achtergrond van de schoolpopulatie en het verzuim. Verder zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met in totaal 74 ouders, 99 leerlingen en 63 mentoren. Met het merendeel van deze respondenten is gesproken in groepsinterviews. Rond risicosituaties voor schooluitval (gedrag, verzuim, prestaties) zijn bovendien ook individuele interviews uitgevoerd. Daarnaast is het contact tussen ouders en school geobserveerd. Dit betreft regulier contact tussen ouders en school (bijvoorbeeld rapportgesprekken, ouderavonden, open dagen) en op risicomomenten voor schooluitval (bijvoorbeeld gesprekken met leerplicht, intakegesprekken met leerlingen die hun opleiding op een lager niveau moeten vervolgen, gesprekken rond leerlingen die in onderwijsop-

vangvoorzieningen zijn geplaatst). In totaal zijn 43 observaties uitgevoerd, waarvan 29 observaties van collectief oudercontact en 14 series van individueel oudercontact (bijvoorbeeld een aantal intakegesprekken op rij).

De testversie van de handreiking

Op basis van een confrontatie van de resultaten uit de veldstudie en de bevindingen uit de literatuur zijn aanvankelijk zes succesfactoren geformuleerd voor de vormgeving van het contact tussen ouders en school. De aanvankelijke zes succesfactoren zijn opgenomen en toegelicht in tabel 1.

Tabel 1 Het afleiden van de succesfactoren voor de testversie van de handreiking

	literatuurstudie	veldstudie	succesfactor
1	een duidelijke perceptie van de eigen rol en positieve verwachting van de eigen effectiviteit en vaardigheid helpt ouders onderwijsondersteunend gedrag thuis vorm te geven	er is weinig aandacht voor de concrete invulling en begeleiding bij onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis	ouders zijn makkelijker betrokken thuis als zij weten wat er van hen verwacht wordt en zij het gevoel hebben dit ook te kunnen
2	een uitnodigende houding van pubers maakt dat ouders makkelijker betrokken zijn	de focus van school in het contact met de ouders op wat de leerling niet goed doet, maakt het voor de leerling niet aantrekkelijk om uitnodigend te zijn naar de ouders	ouders zijn makkelijker betrokken thuis als zij het idee hebben dat hun puber de bemoeienis op prijs stelt, en de puber waardeert de bemoeienis meer naarmate hij/zij meer positieve feedback verwacht
3	de drempel voor laag opgeleide ouders is hoog. Een proactieve, sensitieve houding helpt deze drempel te verlagen	een vriendelijke toon (ook in brieven, aan de telefoon en als er problemen zijn) en een goede organisatie helpt ouders zich welkom te voelen	ouders komen makkelijker naar school als zij zich daar welkom voelen
4	investeer vroegtijdig in de individuele relatie met elke ouder	scholen gaan wisselend om met individueel contact met alle ouders en richten veel op collectief contact	ouders komen makkelijker naar school als zij de mentor van hun kind kennen en vertrouwen
5	het is van belang de stap naar informatie-uitwisseling te maken	er is veelal sprake van éénrichtingsverkeer waarbij de informatie vooral de ontwikkeling van de leerling op school betreft	ouders komen makkelijker naar school als de relatie met de mentor wederkerig is
6	een bemoedigende houding vanuit ouders draagt bij aan een positief zelfbeeld van de leerling	teleurstellingen in de schoolloopbaan maken het voor ouders moeilijk bemoedigend te zijn	ouders komen makkelijker naar school als zij trots zijn op hun kind en perspectief zien voor de schoolloopbaan

Op twee van de scholen uit de testronde is uitgeprobeerd welke verbeteringen mogelijk zijn en hoe een verbeterproces in een school werkt. Op basis hiervan zijn in de handreiking naast deze succesfactoren ook veronderstelde stadia benoemd in het verbeterproces: als een school de organisatie van het oudercontact op orde heeft zij van daaruit werken aan een wederkerige relatie. Vanuit deze relatie zijn school en ouders beter in staat naar de inhoud van elkaars boodschap te luisteren en aandachtspunten voor schooluitval beter te bewaken. Een goede implementatie van de verbeteringen is in elk stadium voorwaardelijk.

Ook is een aantal voorbeeldinterventies uitgewerkt waarbij de succesfactoren zijn vertaald naar de praktijk van de school. Het betreft een informatiekaart, een kennismakingsgesprek (thuis of op school), een voortgangsgesprek en het betrekken van ouders bij schoolloopbaankeuzes. Bij alle interventies staan een positieve benadering, een brede gespreksagenda en het uitnodigen van alle ouders centraal.

Het werken met de handreiking

In het schooljaar 2011–2012 hebben vijftien scholen in Rotterdam-Zuid met de handreiking gewerkt. Het betreft zeven vmbo-scholen, twee mavo/havo/vwo-scholen, vier praktijk scholen en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (pro/vso) en twee mbo-locaties. De diversiteit van schooltypes maakt mogelijk te kijken of de handreiking ook bruikbaar is buiten het vmbo.

Het implementeren van de handreiking is onderzocht door het verbeterproces te monitoren en een reviewbijeenkomst met betrokkenen vanuit de scholen en adviesorganisaties te houden. Ondanks de inzet van procesbegeleiding verloopt het voorbereiden van de verbeterstappen niet overal soepel. Vooral waar managementwisselingen aan de orde zijn, komt de interventie niet goed van de grond. De geplande huisbezoeken worden als gevolg hiervan nauwelijks uitgevoerd en het voortgangsgesprek is niet overal goed voorbereid.

De interventies die worden uitgevoerd door de scholen zijn kennismakingsgesprekken op school, voortgangsgesprekken en ouderavonden. Omdat de ouderavonden in het vmbo (een collectieve kennismakingsavond en een sectorkeuzeavond) anders van opzet zijn dan de ouderavonden in het mbo, zijn deze in de analyses van elkaar onderscheiden. De interventies die scholen op basis van de handreiking hebben vormgegeven zijn vergeleken met reguliere rapportgesprekken die op drie controlescholen zijn onderzocht.

Resultaten

Het werken met de handreiking is onderzocht door op de vijftien deelnemende scholen en op drie controlescholen opkomstcijfers bij te houden (van 65 klassen), de uitvoering te observeren (26 keer) en door vragenlijsten af te nemen bij ouders (338), leerlingen (247) en mentoren (60). Bij 80 ouders is drie maanden na de interventie telefonisch een tweede vragenlijst afgenomen.

Opkomstcijfers

Vooraf in het individuele oudercontact in de onderbouw lukt het de betreffende scholen goed om de ouders te bereiken. Dit geldt voor zowel de op de handreiking gebaseerde interventies als voor het reguliere rapportgesprek. De opkomst van ouders gemeten over 29 klassen in de onderbouw van 11 vmbo- en pro/vso-scholen is 97%. De opkomst bij individueel oudercontact in de bovenbouw en bij collectieve activiteiten in het vmbo is lager (respectievelijk 69% en 56%). Wat hierbij opvalt, is dat de spreiding per klas hoog is: van 21% tot 100% bij het individuele oudercontact in de bovenbouw en van 6% tot 93% bij de collectieve ouderavonden. Ook hierbij zijn er klassen die je opkomst van meer dan 90% hebben. In het mbo is de opkomst met 33% het laagst. Dit percentage wordt hoger (58%) als ook andere gasten dan de ouders worden meegeteld.

Observaties

Observatie van het contact tussen ouders en school laat zien dat het de scholen het best lukt om met behulp van de handreiking te werken aan de succesfactoren die de relatie tussen ouders en school betreffen. Dit geldt vooral voor de mate waarin ouders zich welkom voelen in de school en de mate waarin zij de mentor kennen. De wederkerigheid in de relatie (alle partijen komen aan het woord en er is zowel aandacht voor de ontwikkeling en begeleiding van het kind op school als thuis) is echter nog een aandachtspunt. De succesfactoren die betrekking hebben op de inhoud van het contact blijken moeilijker vorm te geven. In de reviewbijeenkomst blijkt het bespreken van de ontwikkeling en begeleiding van de leerling thuis laag op het prioriteitenlijstje van de scholen te staan. Toch lukt het bij de op de handreiking gebaseerde interventies beter het contact met ouders vorm te geven dan bij het reguliere rapportgesprek. Vooral het kennismakingsgesprek lijkt goed gebruik te maken van de succesfactoren. De uitzondering is de ouderavond op het mbo. Waar er bij het kennismakingsgesprek een positieve correlatie is tot veel van de succesfactoren, is er bij de ouderavonden in het mbo regelmatig een negatieve correlatie. Het kennismakingsgesprek heeft daarmee de bedoeling van de handreiking het meest heeft benaderd en de ouderavond in het mbo het minst. Het aspect waarbij de ouderavonden in het mbo echter hoger scoort dan de andere interventies is het duidelijk maken van de positie van de leerling in het contact tussen school en ouders.

Vragenlijsten

In regressieanalyses (multilevel) is nagegaan of de respondenten die aan een op de handreiking gebaseerde vorm van oudercontact hebben deelgenomen, andere scores hebben gegeven op stellingen die gerelateerd zijn aan de succesfactoren, dan ouders die een regulier rapportgesprek op één van de controlescholen hebben bijgewoond.

Ouders scoren bij zowel het kennismakingsgesprek, het voortgangsgesprek als de ouderavond in het vmbo significant hoger dan ouders bij het rapportgesprek op zowel de ervaring van de ontvangen informatie (gerelateerd aan succesfactor 1) als op de relatie tussen ouders en school (gerelateerd aan succesfactoren 3, 4 en 5). Het meest tevreden zijn ouders over zowel

het kennismakingsgesprek in het vmbo als over de op de handreiking geïnspireerde ouderavond in het vmbo. Ouders die een kennismakingsgesprek hebben gehad, scoren bovendien significant hoger op de vraag of zij ook tips hebben gekregen voor de begeleiding van hun kind thuis, of zij positieve dingen hebben gehoord over hun kind, of hun mening meetelde in het gesprek en of zij de school zouden aanbevelen aan andere ouders. Ten aanzien van succesfactor 2 (aandeel leerling) en 6 (trots en perspectief) zijn weinig verschillen gevonden tussen de respondentscores die een op de handreiking gebaseerde interventie of een regulier rapportgesprek hebben bijgewoond. Wel zeggen ouders die een op de handreiking gebaseerde ouderavond in het vmbo hebben bijgewoond vaker dat zij vertrouwen hebben in de toekomstkansen van hun kind. Ouders die aanwezig zijn geweest bij een ouderavond in het mbo blijken regelmatig lager te scoren dan ouders met een rapportgesprek. Bij de telefonische afname van de vragenlijst, drie maanden later, valt op dat de scores bij alle interventies zijn gedaald. Deze daling is het minst groot bij de scores van het kennismakingsgesprek.

Op een aantal punten scoren ouders die individueel contact hebben gehad (inclusief het reguliere rapportgesprek) significant hoger dan ouders die een collectieve ouderbijeenkomst hebben bijgewoond (inclusief de ouderavond in het mbo). Het gaat hierbij om de relatie tussen ouders en school, het horen van positieve dingen over het kind, het meetellen van de mening van ouders, het aanbevelen van de school aan andere ouders en het bespreken van meer onderwerpen met de mentor.

De leerlingen die een op de handreiking gebaseerde ouderavond in het vmbo hebben bijgewoond, hebben significant vaker aangegeven dat hun ouders tips hebben gekregen voor de begeleiding thuis dan leerlingen die naar een rapportgesprek zijn gekomen. De tevredenheid over de vormgeving van de interventie is significant groter bij leerlingen die een ouderavond in het vmbo of een kennismakingsgesprek hebben gehad. Bij de mentoren zijn weinig relaties gevonden tussen de uitgevoerde interventies en de succesfactoren.

Conclusies

Door het werken met de op de handreiking gebaseerde interventies hebben de deelnemende scholen in het grootstedelijke vmbo een eerste stap gezet in het verbeteren van het contact met de ouders. Het is aannemelijk dat, als een integrale aanpak is gerealiseerd, dit verbeterde contact tussen ouders en school bijdraagt aan preventie van schooluitval. Bij het verbreden van een incidentele interventie naar een integrale aanpak is op scholen meer aandacht nodig voor de wederkerigheid in de relatie, de plek van de ontwikkeling en begeleiding van de leerling thuis in het gesprek op school en het meer aandacht besteden aan keuzes en teleurstellingen in de schoolloopbaan.

Hoewel de succesfactoren ook voor het mbo gelden, vragen zowel de leeftijd van de leerlingen als het stadium waarin het mbo zich bevindt in het vormgeven van oudercontact om een meer op deze context toegesneden handreiking.

Op basis van de ervaringen die op de vijftien scholen zijn opgedaan met het werken met de handreiking zijn de succesfactoren opnieuw geformuleerd en geordend naar

contact, samenwerken en toekomstperspectief. De school is hierbij uitdrukkelijker als initiërende partij genoemd. Het leggen en onderhouden van contact met de ouders van elk kind is de voorwaarde om tot een relatie tussen ouders en school te komen. Het werken aan het toekomstperspectief van elke leerling is het doel van deze relatie, en de bereidheid tot en de kwaliteit van de samenwerking is het middel om dit doel te kunnen bereiken. In tabel 2 zijn de tien succesfactoren opgenomen zoals deze in de definitieve handreiking zijn geformuleerd:

Tabel 2 Herziene succesfactoren voor beter contact tussen school en ouders in het grootstedelijke vmbo

<i>Succesfactoren voor het leggen van contact tussen school en ouders</i>	
1	school zorgt dat ouders zich welkom voelen
2	school maakt vroegtijdig kennis met alle ouders
3	school heeft contact met een ouder en zo nodig ook een andere begeleider van elk kind
<i>Succesfactoren voor de samenwerking tussen school, ouders en leerlingen</i>	
4	school nodigt de leerling standaard uit bij regulier, individueel contact met ouders
5	school zorgt voor interactie, dialoog en uitwisseling van informatie met ouders
6	school voedt het gesprek tussen ouder en kind thuis
7	school besteedt (ook) aandacht aan wat goed gaat
<i>Succesfactoren voor het met school, ouders en leerlingen samenwerken aan toekomstperspectief</i>	
8	school neemt de schoolloopbaanontwikkeling van de leerling als leidraad voor het contact met ouders
9	school initieert op ontwikkelpunten van de leerling een concreet plan waarin de rol van leerling, ouder en school duidelijk is
10	school bespreekt teleurstellingen in de schoolloopbaan met ouder en kind

Het vanuit contact samenwerken aan toekomstperspectief is een kwestie van vertrouwen. Het vertrouwen van ouders en school in elkaar en in de leerling ondersteunt het vertrouwen van de leerling in zichzelf en leidt tot vertrouwen in de toekomst.

Summary

Introduction

The central question of this dissertation is as follows: What form should the contact between parents and schools take in the daily practice of urban pre-vocational education⁶² in order to help towards the prevention of school drop-out? Parental contact is defined as the contact between parents and school aimed at achieving cooperation as well as alignment and support of the education and upbringing of the child at home and at school. The research focuses on the improvement of the contact between parents and school in a context where future drop-out is a realistic risk as a direct effect. Prevention of school drop-out is the ultimate goal of this improved contact with parents.

The research also aims, besides answering the main research question, to deliver a valuable contribution to the improvement of practice in the field. A literature study and a field study at four pre-vocational schools gave rise to a guide to support schools in improving their contact with parents. This guide has been tested at fifteen schools in the south of Rotterdam, where school drop-out rates are the highest in the Netherlands. The conclusion from testing the guide at fifteen schools is that working with the interventions from the guide appears to be a first step in improving contact between parents and school. It can be assumed that the implementation of an integrated approach making use of this guide will contribute to a decrease in school drop-out rates.

School drop-out and the role of parents

This research aims to find out how to contribute to the prevention of school drop-out⁶³ by improving the contact between parents and schools. A pupil is considered a drop-out when he/she leaves the educational system without a starting qualification (in The Netherlands this means leave school without at least finishing havo (senior general secondary education) or vwo (pre-university education) or mbo, level 2 (secondary vocational education, basic level; OCW, 2011). Especially with overburdened youths (WRR, 2009), dropping out of school can result in social drop-out. Pupils with the highest risk of a prematurely terminated school career are those at the lower levels of the educational system, such as those in

⁶² In The Netherlands, pre-vocational education is the lowest level of secondary education.

⁶³ Team Deetman/Mans, 2012; Eimers, 2006; Herweijer, 2008; OCW, 2009; OCW, 2011; OCW, 2012; ROA-R, 2009; Rijksoverheid, 2010; Steketee et al., 2010; Van der Steeg & Webbing, 2006; Witte et al., 2010; WRR, 2009.

vocational education and pre-vocational education. Even though the actual dropout rate is highest during the transition from pre-vocational education to vocational education, the process that leads up to the actual school drop-out starts much earlier. With the aim of preventing drop-out, the choice was made to focus on pre-vocational education, where specific attention is paid both to permitted and illicit absenteeism, moments of decision-making and transmission and high-risk behaviour by students.

The risk of dropping out is highest in schools where the number of students with lowly educated parents from a low socio-economic environment is above average as well as where there is a large diversity of ethnic backgrounds. This dissertation defines such a population as an urban population. Schools dealing with an urban parental population experience major difficulties in getting in touch with these parents. Consequently, these parents obtained a reputation for being invisible and absent (Smit et al., 2007; Vogels, 2002), which led to the discussion as to whether to approach the parents with pressure or to strive towards a partnership between the parents and school. In the case of cooperation, the question is how to design such a partnership in situations where the values and beliefs of parents and schools differ. The question also arises as to what kind of contact is needed between schools and parents at schools where the drop-out risk is above average.

This research takes place mostly in the southern districts of Rotterdam. Rotterdam is the city in the Netherlands with the highest level of poverty, the lowest average level of education and the highest level of school drop-outs in the country, especially in the focal areas of the National Program in the South of Rotterdam. This research therefore focuses on the relationship between parents and schools in the context of the highest potential drop-out risk in the Netherlands and in an area where schools face difficulties in establishing relationships with parents.

Literature review parental involvement

The literature review shows that parental involvement contributes to students' success at school and aids dropout prevention.⁶⁴ This effect applies, regardless of the socioeconomic status of the parents. Although the effect is more significant with younger children, parental involvement remains important during secondary education and contributes significantly to success at school.

Dimensions of family-school partnership

The effect of educational support from parents at home is the dimension most clearly demonstrated.⁶⁵ Having large amounts of confidence in the student's abilities, but also talking

⁶⁴ Desforges et al., 2003; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Tyson, 2009; Jaynes, 2007; Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Lee & Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2007.

⁶⁵ idem.

about school at home and having a strict parenting style (offering warmth but also boundaries) contribute to success at school. Students who experience that their parents have faith in their abilities achieve better at school. Supervision and support with homework led to varying results. The most important aspects of parental involvement are therefore subtle in their nature, find their core in a loving relationship between parent and child and contribute to a positive self-image of children (Jeynes, 2007; Jeynes, 2012). Research highlights a smaller, but nevertheless clear effect of an effective relationship between parents and school (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007). This is the presence of parents at parent-teacher conferences, conversations and communication as well as a partnership between parents and school. It is also plausible that these contact moments can be used to coach parents in educational support of their children. It is not yet possible to conclude sufficiently which ways of contact with the parents is most effective from the literature. Parent participation at school has been found to be least important contributor to success at school for children. However, participation does contribute to good parenthood, which is an important aspect of educationally supportive behaviour. Relatively few parents are involved in parental participation. Since it is important to reach all parents and especially parents who do not easily come to school in order to prevent school drop-out, this dissertation does not focus on parental participation.

The involvement of parents in urban pre-vocational education

In urban pre-vocational education barriers occur which make it difficult for schools and parents to maintain a relationship. In pre-vocational education there are fewer contact moments than at primary school and often parents and schools only meet when problems occur. Furthermore, the barrier to visit the school is higher for parents with a lower socio-economic status.⁶⁶ These parents express their commitment mainly at home, while teachers presume that parents who come to school are more committed at home. A good relationship between parents and school contributes to a bigger overlap of the spheres of influence of school and home (Epstein, 1995; 2009), as a result of which the pupil is not split between these two educational environments. Positioning the pupil well between school and home seems especially relevant with this age group and with major differences between home and school culture (Lawrence-Lightfoot, 2003). The theoretical model of Hoover-Dempsey and Sandler (1995, 2005) shows that parents' perception of their own role and effectiveness as well as the perception of their availability and abilities play a role in their possible involvement. Parents who trust their own abilities will more likely be involved than parents with more complex living conditions. The way the invitation of the child is perceived especially affects educationally supportive behaviour at home and the teacher's invitation helps the parent to overcome the barrier to visit the school.

⁶⁶ Bakker et al., 2007; Booijsink, 2007; Davies et al. 2011; Desforges et al., 2003; Deslandes & Bertrand, 2005; Epstein et al., 2009; Jeynes, 2010; Lareau, 2003; Peetsma & Blok, 2007; Pels, 2004; Pomerantz et al., 2007; Smit et al., 2007; Weininger & Lareau, 2003.

Effective use of the relationship with the parents⁶⁷ requires a parent-school partnership, effective leadership and customisation and integration of parental involvement in the school policy. This demands schools to create a welcoming environment and to work proactively. In order to build a relationship of trust, the school should first focus on the individual contact with parent about their child. A positive relationship and offering clear expectations both help to lower the barriers. Not just parents, but also teachers and other school employees should be ready to start such a partnership.

Research question and research design

The research question of this thesis is: “How can pre-vocational schools in a metropolitan context design their contact with parents in such a way that it contributes to the prevention of school drop-out?” This parental contact requires the school to invest in communication and cooperation with each individual parent about their child, in which the education and school career of the pupil is of high priority.

The central research question branches into five sub-questions, organised by content, the relation and the implementation of the contact between parents and school. This concerns the questions; how can a better relationship between parents and school be designed (1) and if approaching parents as educative partners contributes to this (2)? What contributes to facilitating parents in the support of the school career of their children (3) and is a specific approach needed for parents of children at risk for school drop-out (4)? What does pre-vocational education need to effectively design contact with parents to relation and content (5)?

Besides answering the research question, this study aims to provide a real contribution to improving current practice. For this reason, design-based research has been chosen (Van Aken & Andriessen, 2011). Apart from this dissertation, the research has also resulted in a guide aimed at assisting schools in urban contexts to arrive at intelligent problem-solving (Biesta, 2007). This dissertation answers the fundamental ‘why’ question, whereas the guide fulfills the more practical ‘how’ question (Stokes, 1997).

The field study

Using the knowledge gained from the literature, an investigation was carried out at four pre-vocational schools in Rotterdam where opportunities and threats occur in contact between parents and schools. For every school the current approach to contact with parents, the prevention of school drop-out, the background of the school’s population and the absenteeism was mapped. Furthermore semi-structured interviews were held with 74 parents, 99 pupils and 63 school mentors. Most of the respondents were interviewed in groups. However,

⁶⁷ Desforges et al., 2003; Epstein et al., 2009; Goodall & Vorhaus, 2011; Smit et al., 2006; Smit et al., 2007.

in high-risk situations regarding school drop-out (behaviour, absenteeism, performance), individual interviews were carried out. Moreover, moments of contact between parents and school were observed. These observations concern regular contact between parents and school (report meetings, parent-teacher conferences, open days, etc.) and high-risk situations regarding school drop-out (conversations about compulsory school attendance, intake interviews with school-leavers, conversations regarding students who have been placed in educational support facilities etc.). 43 observations have been carried out in total; 29 observations of parental contact in group form and 14 observations of individual contact with a parent (for example a number of intake interviews in a row).

The test version of the guide

Based on a confrontation of the results from the field study and the findings from the literature, six factors for success were derived for the design of the contact between parents and schools. The original six factors for success are recorded and illustrated in Table 1.

At two of the schools in the field study, the feasibility of the improvements and how these improvements work at a school were researched. Besides these success factors, this information also formed the basis for the expected stages of the improvement process, which have been singled out in the guide: a school that whose organisation of its contact with parents is under control can start working towards a reciprocal relationship. Such a relationship between school and parents enables them to listen to the content of each other's messages and to monitor the points of attention regarding school drop-out. A proper implementation of the improvement is part of the conditions for each stage.

Moreover, a number of example interventions have been described, translating the factors for success into daily practices the schools can use. These include an information card, an introductory conversation (at home or at school), a progress interview and involving parents in choices regarding their child's school career. With all the interventions a positive approach, an extensive conversational agenda and presence of the pupil are crucial.

Working with the guide

During the 2011–2012 school year, fifteen schools in the south of Rotterdam worked with the guide, including seven pre-vocational schools, two high schools offering all levels of education, four schools for children with learning disabilities and two vocational education schools. The diversity of school types makes it possible to test whether the guide could also be used in environments outside of pre-vocational education. The implementation of the guide was researched by monitoring the improvement process and by hosting a review meeting with the parties involved.

Table 1 Deducing the factors for success for the test version of the guide

	literature study	field study	success factor
1	A clear perception of one's role and a positive expectation of one's effectiveness and abilities helps parents to support the education of their children at home	There is little attention towards a proper realisation and support of educationally supportive behaviour at home	It is easier to involve parents at home when it is clear to them what is expected of them and when they feel they are capable of fulfilling these tasks
2	When the adolescent has an inviting attitude, it becomes easier to involve their parents	When the school focuses contact with parents on what the child is doing wrong, it is difficult for the child to have an inviting attitude towards their parents	It is easier to involve parents at home as they feel their adolescent appreciates their interference; furthermore the adolescent is more likely to appreciate the interference when he/she expects more positive feedback
3	The barriers for lowly educated parents are high. A proactive, sensitive attitude helps to minimise these barriers	A friendly tone (also in letters, telephone communication and in case of problems) and good organisation helps parents to feel welcome at school	Parents are more inclined to come to school when they feel comfortable in the school environment
4	Invest in individual relationships with every parent at an early stage	Each school handles individual contact with parents differently and focuses mainly on collective contact moments	Parents are more inclined to come to school when they know and trust the mentor of their child
5	It is important to exchange information rather than having one-way traffic	Often there is one-way traffic with information mainly focused on the development of the pupil at school	Parents are more inclined to come to school when the relation with the school mentor is reciprocal
6	An encouraging attitude from parents contributes to a pupil's positive self-image	Disappointments in the school career makes it difficult for parents to be encouraging towards their children	It is easier for parents to come to school when they feel proud of their child and see opportunities for the school career

Despite guidance during the process, preparation of the steps for improvement does not always run smoothly. Especially at schools with management changes, interventions fail to happen. Consequently, the planned home visits hardly ever take place and progress interview are not always well prepared. Interventions that did get performed by schools are the introductory conversations at school, the progress interviews and the parent-teacher conferences. Parent-teacher conferences at pre-vocational education (a collective introduction evening and an orientation evening) were implemented differently at vocational schools. This is why the analysis distinguishes between pre-vocational education and vocational education. The interventions designed by schools, based on the guide, were compared to regular report meetings held at three control schools.

Results

Working with the guide has been examined by tracking the attendance figures of the fifteen participating schools and three control schools (65 classes), observing the implementation of the guide (26 times) and by taking questionnaires from parents (338), students (247) and mentors (60). Three months after the intervention took place a second questionnaire polling 80 parents was taken over the phone.

Attendance figures

Schools manage especially well to reach out to parents of pupils in the elementary grades. This holds true for both the interventions based on the guide as well as the regular report meetings. The attendance of parents, measured in 29 school classes of the elementary grades at 11 pre-vocational schools and schools for children with learning disabilities, is 97%. The attendance at individual parent-teacher conferences for the higher grades and collective activities at pre-vocational schools is a considerably lower at 69% and 56% respectively. The difference per class is noticeable: from 21% to 100% for individual contact times with parents of pupils in the higher grades and from 6% to 93% at collective parent-teacher conferences. In vocational education the attendance is lowest with 33%. This percentage is higher (58%) when guests who are not parents are also included.

Observations

Observation of the contact between parent and school shows that schools are most successful in working on the factors for success in parent-school relations while using the guide, especially in improving how welcome parents feel at school and improving the extent to which they know the mentor. The reciprocity of the relationship is still an area of attention. The success factors related to the content of contact appear to be more difficult to shape. During the review session, it appears that supporting parents in their school-supporting behaviour at home is low on the agenda. However, interventions using the guide manage contact with parents better than regular report conversations. Especially the introductory conversation seems to contribute well to the factors for success. The outlier is the parent-teacher conferences at vocational education. While there is a positive correlation with the factors for success and the introduction meeting, there is a negative correlation with the parent-teacher conferences in vocational education. Clarifying the pupil's position regarding contact between parents and school is the only aspect in which parent-teacher conferences at vocational education score higher.

Questionnaires

Multi-level regression analysis was used to test whether the respondents who participated in any form of parent contact based on the guide scored differently on statements related to the factors for success than parents who had regular report meetings. Parents who were present at a parent-teacher conference in vocational education appear to regularly score lower than

parents who attended a report meeting. Parents score significantly higher at the introduction interview, the progress interview and the parent-teacher conference in pre-vocational education than parents who attended a regular report meeting, on both the experience of receiving information (related to the first factor for success) and the relation between parents and school (related to success factors 3,4 and 5). Parents are most satisfied with both the introduction interview in pre-vocational education and the parent-teacher conference in pre-vocational education, which were based on the guide. Moreover, parents who had an introduction interview scored significantly higher on questions as to whether they received tips on how to guide their children at home, whether they heard positive things about their child, whether their opinion counted in the conversation and whether they would recommend this school to other parents. Parents who attended a parent-teacher conference in pre-vocational education based on the guide are more likely to state that they have faith in their child's future opportunities. There are a number of points on which parents that attended individual contact moments (including the regular report meeting) score significantly higher than parents who attended a collective contact moment (including the parent-teacher conferences in vocational education). This is based on the sum scores of the statements representing the parent-school relations and the statements indicating that parents heard positive things about their child, that their opinion counted, that they would recommend the school to other parents and that they were discussing more subjects with the school mentor. Three months later, asking questions over the phone, a decline in scores was noticeable for all interventions. The decline was least significant regarding the introduction interview.

Pupils who attended a parent-teacher conference in pre-vocational education based on the guide indicated significantly more often that their parents received tips on how to guide them at home than pupils who attended a report meeting. Satisfaction with the design of the intervention scores significantly higher with pupils who had attended a parent-teacher conference in pre-vocational education or an introduction interview than pupils who attended report meetings. With the school mentors, few relations were found between the interventions that were carried out and the factors for success.

The attendance figures, observations and the analysis of the questionnaires all show that the guide is not optimally suitable for vocational education. Although the factors for success remain the same in this type of education, both the age of the pupils and the stage at which family-school partnership in the vocational education finds itself, demand a different design for the contact with parents in combination with a more specific approach.

Conclusions

By working with the interventions that were formulated in the guide, the participating schools in urban pre-vocational education made a first step in improving the contact with parents. It can be presumed that, once an integrated approach has been developed, the improved contact between parents and school will contribute to the prevention of school drop-out. When the incidental intervention is developed into an integrated approach at schools more attention needs to

be paid to the following elements: the reciprocity in the relations between parents and schools, the discussing of the development and the guidance of the pupils at home and the giving of more attention to the choices and disappointments that occur in the school career.

Designing contact with parents in vocational education requires a guide that is more focused on the specific context. This is because the age of the pupils as well as the stage at which vocational education is currently in differ from pre-vocational education, although the factors for success are applicable in both contexts.

The factors for success have been re-formulated and re-ordered to contact, co-operation and career perspective based on the experiences of the fifteen schools who implemented the guide. This time the schools are more explicitly appointed as the initiating party. Initiating and maintaining contact with the parents of each child is the precondition to establish a relationship between parents and school. The goal of this relationship is to work on the career perspective of each child. The willingness to cooperate and the quality of this cooperation are the means to achieve this goal.

Table 2 shows the ten factors for success that have been included in the final version of the guide:

Table 2 Factors for success to improve contact between parents and school reviewed

<i>Factors for success to make contact between school and parents</i>	
1	school makes sure parents feel welcome
2	school becomes acquainted with all parents at an early stage
3	school has contact with a parent or another carer of the child
<i>Factors for success to cooperate between school, parents and pupils</i>	
4	school always invites pupil to attend regular contact moments with their parent
5	school makes sure there is dialogue and an exchange of information with parents
6	school feeds the conversation between parent and child at home
7	school (also) pays attention to positive things
<i>Factors for success to support the career perspective of the pupil</i>	
8	school takes pupil's school career as a focal point in its contact with parents
9	school initiates a plan focused on points of development for the pupil clearly indicating the roles of the pupil, parent and school
10	school discusses disappointments regarding school career with parent and child

Co-operation between schools and parents is a matter of confidence. Confidence between schools and parents in each other as well as in the child supports the self-confidence of the pupil and leads to growing trust in the future.

Nawoord

'It takes a village to raise a child' (Afrikaans gezegde)

Tijdens mijn studie algemene pedagogiek heb ik de smaak van het studeren te pakken gekregen en bij de afronding van deze studie in 1996, wist ik dat ik me verder wilde blijven ontwikkelen. De mogelijkheid om te promoveren deed zich voor toen Ton Notten mij uitdaagde een onderzoeksvoorstel te schrijven. Promoveren vanuit een hogeschool heeft als voordeel dat het de gelegenheid biedt onderzoek, werkveld en onderwijs te verbinden. Ook maakt het mogelijk een eigen onderzoek vorm te geven, zodat je niet de vraag van een ander hoeft te beantwoorden. Een promotieonderzoek leek mij bovendien een probaat middel om het lege nestsyndroom te voorkomen. Onderzoek uitvoeren in Rotterdam-Zuid voelt als een thuiswedstrijd. Mijn ouders, mijn man en mijn beide kinderen zijn 'op' Zuid geboren. Hoewel mijn ouders tijdelijk buiten Rotterdam woonden toen ik werd geboren, heb ik ruim twintig jaar in Rotterdam-Zuid gewoond.

Het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek heb ik van begin tot eind als een avontuur beschouwd. Ondanks de nodige worstelingen heb ik veelal genoten van wat ik onderweg ben tegengekomen en van deze kans om ongeremd mijn eigen tempo te kunnen bepalen. Zeker is dat ik doorga op de door mij ingeslagen weg van *éducation permanente*.

Het onderzoek heeft me duidelijk gemaakt dat het allemaal draait om samenwerken en vertrouwen: vertrouwen in elkaar, vertrouwen in jezelf en vertrouwen in de toekomst. Dat geldt niet alleen voor een succesvolle schoolloopbaan van de jongeren in Rotterdam-Zuid, maar ook voor het realiseren van dit proefschrift. Aan dit omvangrijke project hebben veel mensen bijgedragen die ik allen dank verschuldigd ben.

Allereerst wil ik de beide promotoren, Godfried Engbersen (EUR) en Ton Notten (VUB en HR), bedanken dat ze mij de ruimte en het vertrouwen hebben gegeven om mijn niet zo gangbare onderzoek uit te voeren en mij geleerd hebben kritischer te denken en te schrijven. Ton heeft bovendien met eindeloos geduld gereageerd op vele tussenproducten. Erik van Schooten (HR en Kohnstamm Instituut) bedank ik voor de onmisbare methodologische steun bij de kwantitatieve analyses en Arjen Leerkes (EUR) voor het kritisch volgen van het hele traject. Hogeschool Rotterdam wil ik bedanken voor het beschikbaar stellen van een voucher en Eric Bezemer (directeur Instituut voor Sociale Opleidingen) en Frans Spierings (directeur van Kenniscentrum Talentontwikkeling) voor het vertrouwen en de medewerking om mijn arbeidsintensieve onderzoek mogelijk te maken.

De negentien Rotterdamse scholen die hebben meegewerkt aan het onderzoek wil ik bedanken voor de prettige samenwerking en de bereidheid mij en mijn onderzoeksteam steeds

weer toe te laten. Ik heb veel van jullie geleerd en hoop ook in de toekomst nog vaak met jullie samen te werken. En natuurlijk alle ouders, leerlingen, mentoren, oudercontactpersonen, conciërges en secretaresses die zich door mij hebben laten interviewen of observeren, die me welkom hebben geheten in hun huis, me toegang gaven tot de schooladministratie of me hielpen respondenten te werven, ben ik zeer erkentelijk. Het mogen kijken in de keuken heeft me veel inzicht gegeven van de samenwerking tussen ouders en scholen en ik hoop dat iedereen zich herkent in en erkend voelt door het beeld dat ik hiervan heb geschetst.

Mijn dank gaat ook uit naar de mensen die ruim vier jaar lang deel uitmaakten van mijn adviesraad: Arie Boom (Calvijn Juliana), Arno Tavenier (GK van Hogendorpschool), Hans Waning (Zuiderpark), Suzanne Beek (KPC Groep), Annette Diender (stichting de Meeuw en Beter Presteren), Caty Bulte (stichting de Meeuw), Annet Hermans (Forum), Peter de Vries (CPS), Ans Stolk en Ruud Rakers (Pact op Zuid, NPRZ), Trudi Hofstede, Petra van der List en Eddie Meijer (J&O), Henk Sissing (WZJ) en Willem de Vos (Risbo en HR). Ik hoop dat we onze productieve samenwerking de komende jaren voort kunnen zetten.

Martine Visser (rector van Calvijn en voorzitter van de onderwijstafel NPRZ) en Gerrit Elings (Calvijn en stuurgroep Norm op Zuid) bedank ik voor het op de onder de aandacht brengen van het onderzoek bij de scholen en besturen 'op Zuid'. Ruud Rakers (NPRZ) heeft gezorgd dat er geld kwam om de procesbegeleiders van stichting de Meeuw (Annette Diender, Marlou Jansen, Rien van Genderen en Marian Veldhuis, jullie ook bedankt!) te financieren. Carolien Dieleman (HR) en Petra van der List (J&O) zorgden voor een financiële bijdrage zodat ik wat meer tijd kreeg voor de uitvoering van de omvangrijke testronde. Annette Diender (Beter Presteren) heeft helpen zorgen dat de handreiking in Rotterdam op de kaart kwam te staan.

Bedankt collega's Rineke Keijzer, Marlies van Delft, Marjo Westenberg, Marielle Hobbelen, Madeleine Meurs en Ewa Brandt (en Joop de Bruin die het team vanuit LMC kwam versterken) voor het meewerken aan de veldstudie of de testronde. De oud-studenten Olga Jansen, Jolien van den Belt, Mandy van Vugt, Peter van 't Hof, Drissia Soula, Gülay Akbulut en Lizette Buizer hebben in de veldstudie de groepsinterviews met de leerlingen (en de transcripties hiervan) voor hun rekening genomen. Chantal Heskes en Anouschka Lip hebben als honoursstudenten een afstudeeronderzoek uitgevoerd binnen dit promotieonderzoek. Deniz Lomé, Karen de Greef en Lurisha Hooi hebben als stagiaires meegewerkt met het observeren en het afnemen van vragenlijsten in de testronde (waaronder ook de 80 telefonisch afgenomen tweede vragenlijsten) en hebben geholpen de data in te voeren in SPSS. Hopelijk dromen jullie daar niet meer eng van!

Szabinka Dudevszky en Zoli Schwarcz (zfilms) hebben mij geholpen aan de prachtige voorpaginafoto waar kerndocent Jens Honig (GK van Hogendorpschool), moeder Hazzia en dochter Gadisha Daal letterlijk in beeld brengen hoe betrokkenheid van school bij thuis en van thuis bij school er uit kan zien. Fijn dat ik deze foto mocht gebruiken! Dit beeld is afkomstig uit een film die gemaakt is voor Beter Presteren en die te zien is via <http://www.onderwijsbeleid010.nl/ouderbetrokkenheid>.

Jeanine Evers dank ik voor de hulp bij het werken met ATLAS.ti en Willem de Vos (HR) voor zijn redactiewerk, Josephine Lappia voor het corrigeren van mijn literatuurlijst en Suzanne van Kessel voor de vertaling van de samenvatting. Frederik Smit (ITS), Rineke Keijzer (HR), Suzanne Beek (KPC Groep), Toby Witte (HR) en Petra van der List (J&O) bedank ik voor het meelesen van één of meerdere hoofdstukken. De mensen van LOBO, David Kranenburg, studenten van de master MLI en IVG en alle andere mensen die op de testversie van de handreiking hebben gereageerd en Henk Dries (NJI) die mij regelmatig actuele artikelen toestuurde, bedank ik voor hun bijdrage. Joan van Aken, Daan Andriessen en de leden van de Design Science Research Group hebben mij kennis laten maken met deze boeiende vorm van onderzoek (waar Suzanne Beek mij op wees). Dank ook aan Corinne Lamme (HR) voor het organiseren van het drukken van het boek, Carla Melchior (HR) voor het nagaan van de financiële mogelijkheden en Antonella Bocca voor het maken van de inhoudsopgave.

Bedankt ook Ria van der Gugten die uit zichzelf hulp aanbood toen er gaten vielen in het schema voor het afnemen van de groepsinterviews en Marijke Hoeven en Anne Kooiman die al even spontaan de helpende hand boden toen de stapel te schrijven rapportages voor achttien scholen maar niet kleiner leek te willen worden. Marja Poulussen, Loes van Weert en Mariëtte van Amstel bedank ik voor het luisterende oor, Martine van der Pluijm voor het sparren over het thema ouderbetrokkenheid en Pauline Plokhooij voor het op haar geheel eigen wijze steunen van het proces.

De steun kwam ook van dicht bij huis: mijn man Wim Pak en dochter Karen Pak hebben meegelesen en getranscribeerd. Karen heeft als invaller opgetreden bij het observeren en afnemen van de vragenlijsten, bleek een zeer kritisch meezeer en vertaalde samen met Suzanne van Kessel en native speaker Oliver Cable de samenvatting. Wim heeft in elke stap met mij mee gedacht vanuit het perspectief van schooldirecteur en heeft grootmoedig doorstaan dat mijn onderzoek de conversatie thuis domineerde: vier en een half jaar lang (en wat daar aan vooraf ging en nog volgen zal). Mijn zoon Bart Pak heeft geholpen met het professionaliseren van de presentaties die ik in de loop van de tijd heb gehouden en met andere vormgevingsklussen. Uit eigen ervaring kan ik dan ook melden dat het investeren in de opleiding van je kinderen loont. Dat ouderbetrokkenheid nooit ophoudt, bewees bovendien mijn moeder, Joke Lusse, door een aantal interviews te transcriberen.

Dit onderzoek is een bevestiging van het gezegde: it takes a village to raise a child. Er zijn veel betrokken en goed samenwerkende volwassenen nodig om een kind te helpen zijn of haar opleiding af te ronden en de weg in de wereld te vinden. Gezien de lijst mensen die hebben bijgedragen aan dit promotieonderzoek, is er ook een flink dorp nodig geweest om het onderzoek uit te voeren. Iedereen die op de een of andere manier heeft bijgedragen nogmaals mijn oprechte dank! Mocht ik iemand vergeten te zijn te noemen: mijn excuses, mijn dank geldt uiteraard ook jou.

Mariëtte Lusse

Curriculum Vitae

Mariëtte Lusse is afgestudeerd (cum laude) in de algemene pedagogiek aan de Rijks Universiteit Leiden. Zij is als hoofddocent werkzaam bij het kenniscentrum Talentontwikkeling aan Hogeschool Rotterdam, waar zij als onderzoeksleider het onderzoeksprogramma 'opvoederempowerment' vorm geeft. Binnen de Hogeschool werkte Mariëtte aanvankelijk voor de opleiding pedagogiek, waar zij onderwijs heeft ontwikkeld (waaronder de minoren 'Topvoeden' en 'Voorkomen voortijdig schoolverlaten'), afstudeer- en jaarcoördinator was en lid van de curriculum- en beroepenveldcommissie. Ook heeft Mariëtte het honoursprogramma opgezet voor de leraren- en de sociale opleidingen. Voordat zij in 2001 bij de Hogeschool Rotterdam is aangesteld, heeft Mariëtte gewerkt in de uitvoering en het beleid van de opvoedingsondersteuning in Spijkenisse en de Zuid-Hollandse eilanden en in het Rotterdamse opbouwwerk.

Literatuuroverzicht

- Actief ouderschap (2013). *Visie op actief ouderschap*. Verkregen op 23 januari 2013 van <http://www.actiefouderschap.nl/scholen/visie.html>
- Allen, J. & Meng, C. (2010). *Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen*. ROA-R-2010;9. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Amse, M., Wassink, A. & de Wit, C. (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Andriessen, D.G. (2011a). Kennisstroom en praktijkstroom. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 79–93). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Andriessen, D.G. (2011b). Begrippenlijst ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 9–11). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Andriessen, D.G. (2008). Combining design-based research and action research to test management solutions. In: Boog, B., Slagter, M., Zeelen J. & Preece, J. (Eds.), *Towards quality improvement of action research: developing ethics and standards* (p. 125–134). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andriessen, D.G. (2007). Designing and Testing an OD Intervention; Reporting Intellectual Capital to Develop Organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 89–107.
- Avvisati, F, Besbas, B. & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 5 (120), 759–778.
- Baartman, H.E.M. (2008). *Opvoeden kan zeer doen. Over oorzaken van kindermishandeling, hulpverlening en preventie*. Amsterdam: SWP.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 188–199.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33 (2), 177–192.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. & Hernandez, S. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to know. *Review of Research in Educatio*, 37, 149–182.
- Barge, J.K. & Loges, W.E. (2003). Parent, student and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31 (2), 140–16.
- Barton, A., Drake, C., Perez, J., St. Louis, K. & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33 (4), 3–12.

- Beek, S., van Rooijen, A. & de Wit, C. (2007a). *Samen kun je meer dan alleen: Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Beek, S., van Rooijen, A. & de Wit, C. (2007b). *Educatief partnerschap: wat houdt dat in?* Den Bosch: KPC Groep.
- Bentler, P. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400–404.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1–22.
- Binnenlands Bestuur (2011). *Oudergesprekken op school verplicht stellen?* Verkregen op 20 maart, 2011, van <http://www.binnenlandsbestuur.nl/zoeken?keyword=oudergesprekken-op-school-verplicht-stellen>
- Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal Study, *Adolescence* 44 (175), 729–749.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom-lemma uit-geverij.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs (onderzoeksrapport)*. Leiden: Rijks Universiteit Leiden.
- Borgdorff, H., van Staa, A.L. & Vos, J. (2007). Kennis in context. Onderzoek aan hogeschoolen. *Th&ma, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 14 (5), 10–17.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Broekhof, K., (2006). Ouderbetrokkenheid: waarom eigenlijk? *Didaktief*, 7, 8–9.
- Bronneman-Helmerts H.M. (2002). Ouders en onderwijskansen. Het perspectief van de school. In: Van Loggum D. & Autar, K. (red.) (2002). *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in childrens secondary education: connections with high schools seniors academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: effectson high school academic success* (CRESPAR Report No. 27). Baltimore: Johns Hopkins University. Verkregen maart 2009 van <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>
- COS (2011). *Rotterdam data, onderwijspositie*. Verkregen op 13 april 2011 van <http://213.160.249.87/reportportal/design/view.aspx>
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Davies, J., Ryan, J. & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear: the importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition points. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 25–34.

- De Bruin, G., van de Linden, J., van de Vegt, A & van der Aa, R. (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in po, vo en mbo. Tweede meting*. Rotterdam: Ecorys en Oberon.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher - parent partnership: pre service teacher-competences and attitudes during teacher training in the Netherlands. *Inter national Journal about Parents in Education*, 3 (1), 29–36.
- Denessen, E., Bakker, J., Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic schools' parental involvement policies and practices. *The School Community Journal*, 17 (2), 27–43.
- Denyer, D., Transfield, D. & van Aken, J. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29 (2), 249–269.
- Derriks, M. & Vergeer, M. (2010). *Doorstroom in het ROC. Een kwestie van goed kiezen en doorzetten?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review, research report 433*, London: Department for education skills.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of educational research*, 98 (3), 164–175.
- De Vries, P. (2007). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.
- De Winter, M., (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- De Wit, C. (2005a). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Bosch: KPC Groep.
- De Wit, C. (2005b). *Partnerschap tussen school en ouders. In het belang van het kind*. Den Bosch: KPC Groep.
- Distelbrink, M., Pels, T., Jansma, A. & van der Gaag, R. (2012). *Ouderschap versterken. Literatuurstudie naar de opvoeding in migrantengezinnen en de relatie met preventieve voorzieningen*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509–532.
- Driessen, W.J.M. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47 (6), 513–538.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Wiardi Beckman stichting en Mets & Schilt uitgevers.
- Eimers, T, m.m.v. Bekhuis, H. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Elfers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Engbersen, G. (1990). *Publieke Bijstandsgeheimen. Het ontstaan van een onderklasse in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Entzinger, H. & Scheffer, P. (2012). *De staat van de integratie in Amsterdam en Rotterdam*. Gemeente Amsterdam en Rotterdam.

- Epstein, J. & Associates (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Epstein, J. & Sanders, M. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81–120.
- Epstein, J.L. (2001). *School and family partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.M. (2000). Connecting home, school and community: new directions for social research. In: Hallinan, M.T. (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (p. 285–306). New York: Springer.
- Epstein, J.L. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, May, 701–712.
- Evers, J. (2004). *Cursushandleiding introductie Atlas-ti 5.0*. Utrecht: Kwalon.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22.
- Feiler, A. & Greenhough, p. & Winter, J. (2006). Getting engaged: possibilities and problems for home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58 (4), 451–469.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Field, A. (2000). *Meta-analysis of d. postgraduate statistics: meta-analyse of Cohen's d*. Verkregen via Wikipedia, april 2013.
- Flouri, E., Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and children's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 7 (2), 141–153.
- Fokor (2007). *Uitvoeringsnota Ouders en School: vanzelfsprekend partnerschap. Beleidsnotitie actiepunt 6 van het uitvoeringsprogramma Rotterdams Onderwijs Beleid*. Rotterdam: ROB. Gemeente Rotterdam (2012). *Schooluitval daalt na jaren van stagnatie*. Verkregen op 2 november, 2012, van <http://www.rotterdam.nl/schooluitvalrotterdamdaalt-najarenvanstagnatie>
- Georgiou, S. (1999). Who gets involved and who doesn't. In: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. & Slegers, P. (eds.), *Building bridges between home and school*, (p. 27–30). Nijmegen: ITS.
- Goodall, J. & Vorhaus J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Research Report DFE-RR156. Department for Education, UK Government. Verkregen op 14 oktober, 2011, van <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFE-RR156>.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544.
- Hagglund, U. (2012). *Baseline study prevent network. Involving parents in the prevention of early school leaving*. Brussels: European Union. Verkregen april 2013, van http://urbact.eu/file-admin/Projects/PREVENT/outputs_media/Prevent_baseline_study_Web_01.pdf
- Hartkamp, J.P. (2007). *Monitor voortijdig schoolverlaten Rotterdam 2007. 6-meting, schooljaar 2005; 2006. Onderzoeksrapport*. Amsterdam: DESAN Research Solutions.

- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikelde voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: SCP.
- Hevner, A.R. (2007). A three cycle view of Design Science Research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19 (2) 87–92. Verkregen op 14 oktober 2010 van <http://community.mis.temple.edu/seminars/files/2009/10/Hevner-SJIS.pdf>.
- Higgins, H., Kokotsaki, D. & Coe, R. (2012). *The teaching and learning toolkit*. United Kingdom: Education Endowment Foundation.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740–763.
- Holter, N. & Bruinsma, W. (2008). *Wat werkt bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten?* Utrecht: NJI kenniscentrum. Verkregen in september 2008, van www.nji.nl.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.W. (2005). *Final performance report for OERI Grant 3 R305T010673. The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement*. Nashville: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67 (1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education.: an explanatory model. *Educational review*, 63 (1), 37–52.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement, *Sociology of Education*, 69 (2), 126–141.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hutjes, J.M. & van Buuren, J.A. (1992). *De gevalsstudie. Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel/Heerlen: Boom/Open Universiteit.
- Impens, H. (2008). *Een opvoedingsgemeenschap van ouders en school. Preventie van ontwikkelingsproblemen bij jongeren in het VMBO in Nederland. Praktijk, toekomstbeeld of illusie?* Drie bergen: Nivoz en Stichting Het Steunfonds Pro Juventute.
- Ingrado (2011). *Trajectbegeleiding*. Verkregen op 1 april 2011 van http://www.ingrado.nl/leerplicht_rmc_in_model/rmc_in_model/trajectbegeleiding/
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types on parental involvement programs for urban education. *Urban Education*, 47, 706–742.
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112 (3), 747–774.

- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110.
- JOS (2006). *Klaar voor de start. VSV aanvalsplan 2*. Periode 2006–2009, Rotterdam: JOS.
- Junger-Tas, J. (2002). *Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: ministerie van Justitie.
- Kamps, H., Boekhoud, P., Damhof, R., Van Heerikhuize, J. & Slagmolen, R. (2010). *Zicht op werk. De werkschool als werkend perspectief. Advies commissie werkscholen*. Velsen Noord: Pantheon Drukkers. Verkregen op 3 januari 2013 van http://test.werkscholen.interactnetwork.nl/downloads/Adviesrapport_Zicht_op_Werk.pdf
- Karsten, S., Jong, U. de, Ledoux, G., & Sligte, H.W. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kelly, A.E. (2006). Quality Criteria for design research. Evidence and commitments. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (eds.), *Educational design research*, (p. 166–184). London and New York: Routledge.
- Kennely, L., & Monrad, M. (2007). *Approaches to dropout prevention: Heeding early warning signs with appropriate interventions*. Washington: National High School Center.
- Kesselring, M., de Winter, M., Horjus, B., van der Schoor, R. & van Yperen, T. (2012). Do parents think it takes a village? Parents' attitudes towards nonparental adults' involvement in the upbringing and nurture of children. *Journal of Community Psychology*, 40 (8), 921–937.
- Klaassen C., Vreugdenhil, B., & Boonk, L. (2011). *Ouders en de loopbaanoriëntatie van hun kinderen*. Onderwijs en samenleving 91. Nijmegen: Radboud Universiteit, vakgroep sociologie.
- Kleijwegt, M. (2005). *Onzichtbare ouders. De buurt van Mohammed B*. Amsterdam: Plataan.
- Kranenburg, D. (2010). Actief ouderschap & educatief partnerschap. *Praxisbulletin*, 27 (8), 5–9.
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan*. Den Haag: SDU uitgevers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Ballantine books.
- Lee, J. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193–218.
- Lusse, M., Diender, A., van Schie, J. & Wielemaker, C. (2013). *Startpakket voor het betrekken van ouders bij het Rotterdamse MBO. versie 3.0*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Beter Presteren, ROC Albada en ROC Zadkine.
- Lusse, M. (2012). Iedere keer als ik er ben leer ik iets bij. Educatief partnerschap en fysieke integriteit. In: Oosterling, H. & Griffioen, A. (red.), *Wat heet lichamelijke opvoeding? Eco-sociale educatie op de Brede School* (p. 58–84). Heijningen: Jap Sam Books.

- Lusse, M. (2011). Het ontwikkelen van een onderzoeksstrategie. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 129–143). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W. & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework of effective instruction*. USA: ASCD Member book.
- McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status, *Journal of Socio-Economics*, 30, 171–179.
- Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough. The role of psychosocial factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students*. Enschede: Ipskamp Drukkers B.V.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Muhr, T. (2008). *Getting started with ATLAS.ti 5*, revised edition. Berlin: Scientific Software Development.
- Muhr, T. (2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0*, 2nd edition. Berlin: Scientific Software Development.
- Muthén, L. & Muthén, B. (1998–2007). *Mplus user's guide (5th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nanhoe, A. (2012). *Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan. Onderwijs en de dynamische habitus. Succesbevorderende factoren in de onderwijscarrière van Marokkaanse, Hindoestaanse en autochtoon Nederlandse academici uit lagere sociaaleconomische milieu in Nederland*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Nationaal Programma Rotterdam-Zuid (2012a). *Uitvoeringsplan 2012–2014*. Rotterdam: Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam-Zuid.
- Nationaal Programma Rotterdam-Zuid (2012b). *Rotterdam Children's Zone*. Rotterdam: Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam-Zuid.
- Nieveen, N., McKenny, S. & van den Akker, J. (2006). Educational design research: the value of variety. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (eds.), *Educational design research*, (p. 229–240). London and New York: Routledge.
- NOS (2012). *VVD: eerder korten op bijslag*. Verkregen op 14 december, 2012, van <http://nos.nl/artikel/450254-vvd-meer-ouders-korten.html>
- Notten, T. (2012). *Vleermuisouders en andere essays over het opgroeien in de stad*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Oberon (2008). *De belevingswereld van Voortijdig Schoolverlaters. Een onderzoeksrapportage*. Oberon; Utrecht.
- OCW (2012). *VSV-atlas: Totaaloverzicht Nederland. Aanval op schooluitval. Convenantjaar 2010–2011. Nieuwe voortijdig schoolverlaters. Definitieve cijfers. 5e editie*. Den Haag: OCW.

- OCW (2011a). *Internationale topprestatie Nederland in aanpak voortijdig schoolverlaten* (persbericht). Verkregen op 7 juni 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries;ocw;nieuws;2011;06;07;internationale-topprestatie-nederland-in-aanpak-voortijdig-schoolverlaten.html>
- OCW (2011b). *30 miljoen extra voor aanpak voortijdig schoolverlaten. Nederland in Europese kopgroep*. Rijksoverheid; home; ministeries; OCW; Nieuws; Verkregen op 30 mei, 2011, van <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2011/05/30/30-miljoen-extra-voor-aanpak-voortijdig-schoolverlaten.html>
- OCW (2011c). *VSV-atlas: Totaaloverzicht Nederland. Aanval op schooluitval. Convenantjaar 2009–2010. Nieuwe voortijdig schoolverlaters. Definitieve cijfers. 4^e editie*. Den Haag: OCW.
- OCW (2010). *VSV-atlas: Totaaloverzicht Nederland. Aanval op schooluitval. Resultaat convenantjaar 2008–2009. Nieuwe voortijdige schoolverlaters. Definitieve cijfers. 3^e editie*. Den Haag: OCW.
- OCW (2009). *VSV-atlas: Totaaloverzicht Nederland. Aanval op schooluitval. Resultaat convenantjaar 2007–2008. 2^e editie*. Den Haag: OCW.
- OCW (2007). *Factsheet voortijdig schoolverlaten*. Den Haag: OCW. Verkregen in november 2010 van <http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/factsheetsschooluitvalnovember20.pdf>
- OCW (2006). *Nota Aanval op de uitval. Perspectief en actie*. Den Haag: OCW Verkregen in november 2010 van http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/perspectieven_nota.pdf
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relatie met en tussen ouders op school*. Den Haag; Onderwijsraad.
- Oomen, A. (2010). *Ouders en de loopbaan van hun kind. Onderzoeksrapportage*. Utrecht: APS.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*. Verkregen op 21 januari 2013 van <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-012-0117-6?LI=true#page-1>.
- Pact op Zuid (2007). *Intentieverklaring Norm voor de JEUGD OP ZUID*. Rotterdam: Pact op Zuid.
- Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport*. Amsterdam: SCO Kohnstamminstituut.
- Pels, T. (red.) (2004). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2007). Parents, choice of education and guidance on parent's direct and indirect influence on young peoples' choice. In: Plant (Ed.), *Ways on career guidance*, (p. 127–149). Copenhagen: Pedagogic University Publishing.

- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373–410.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, G., Draper, D., Langford, I., & Lewis, T. (2000). *A User's Guide to MLwiN*. London: Institute of Education.
- Rekenkamer Rotterdam (2008). *Zonder diploma geen relaxed werk*. Verkregen op 14 november 2008 van http://www.rekenkamer.rotterdam.nl/?;Rekenkamer_home;Nieuws;Overig?mode=view&itemID=83.
- Rijksoverheid (2010). Vrijheid en verantwoordelijkheid. Regeerakkoord VVD-CDA. Verkregen november 2010 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/09/30/regeerakkoord-vvd-cda.html>
- ROA-R (2009). *Zonder diploma. Aanleiding, kansen en toekomstintenties*. Maastricht: Universiteit Maastricht, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- ROB (2011a). *Programma Beter Presteren. Rotterdams Onderwijs Beleid 2011–2014. Deel 1* Verkregen in maart 2011 van <http://www.rotterdamsonderwijsbeleid.nl/index.php?pageID=1344&categoryID=3062&n=187>
- ROB (2011b). *Programma Aanval op uitval. Rotterdams Onderwijs Beleid 2011–2014, deel 2*. Verkregen op 21 juni 2011 van <http://www.rotterdamsonderwijsbeleid.nl/index.php?pageID=1344&categoryID=3137&n=187>
- ROB-2 (2009). *Actiepunten en richtingwijzers ROB-2. Notitie ROB-2, 2^e versie*. Rotterdam: gemeente Rotterdam.
- ROB (2007). *Ouders en school: vanzelfsprekend partnerschap. Beleidsnotitie actiepunt 6 van het beleidsprogramma ROB 2005–2010*. Rotterdam: gemeente Rotterdam.
- ROB (Rotterdams Onderwijs Beleid) (2006). *Convenant Rotterdams onderwijs beleid 2005–2010*.
- Romme, A.G.L. (2003). Making a difference: Organization as design. *Organization Science*, 14, 558–573.
- Rotterdams Offensief (2012). *Wijkscholen*. Verkregen op 14 december 2012 van http://www.rotterdamsoffensief.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=7
- Rotterdams offensief (2011). *Vak scholen*. Verkregen op 6 april 2011 van www.rotterdamsoffensief.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=19.
- Sacker, A., Schoon, I., and Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863–880.
- Sanders, M., Epstein, J. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change; International Perspectives. In: Hargreaves A. (ed.), *Extending Educational Change*. (p. 202–224). Springer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teacher' practices to engage parents: assessment, parental contact and student level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477–505.
- Severiens, S.E. & Verstegen, D.M.L. (2007). *Succes- en faalfactoren in het vmbo. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio. Resultaten van drie jaar onderzoek*. Rotterdam: Risbo.
- Simon, B.S. (2009). Predictors and effects of family involvement in high schools. In: Epstein, J. & Associates (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action (3rd Ed.)*, (p. 211–219). California: Corwin Press.
- Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighthgrade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *SchoolPsychology Review*, 24 (2), 299–317.
- Sissing, H. (2008). *Minder handen voor de klas. Binding als kern*. Amersfoort: CPS.
- Sloane, F. (2006). Normal and design sciences in education. Why both are necessary. In: Akker, J. van der, Gravenmeijer, K., McKenny, S., Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research* (p. 19–44). London and New York Roetledge: Oxon.
- Smit, F., Wester, M. & van Kuijk, J., (2012). Ouderbetrokkenheid en verbeteren van leerprestaties. Literatuurstudie. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS.
- Smit, F., Wester, M., Craenen, O. & Schut, K. (2011). *De visie van leraren, ouders en leerlingen op de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoek naar kwaliteitsaspecten van het onderwijs onder leraren, ouders en leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS en OIG.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007a). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS.
- Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. & Slegers, P. (2007b). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0): 45–52.
- Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie: ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS.
- Smit, F. (2006). Poster: Herken de ouder. *OCW onderwijsmagazine*, 1.
- SoZaWe Rotterdam (2011). Jongerenloket. Verkregen op 23 juni 2011 van <http://rotterdam.socard.nl/Organisation.aspx?id=33914>
- Specht, I. (2004). *School, ouder en kind. Een experimenteel onderzoek naar de invloed van ouderbetrokkenheid op de sociale competenties en schoolprestaties van leerlingen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, afdeling Sociologie.
- Sreekanth, Y. (2010). Parents involvement in the education of their children: indicators of level of involvement. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 36–45.
- Stekettee, M., Mak, J. & Tierolf, B., mmv Roeleveld, W. (2010). *Kinderen in Tel Databoek 2010. Kinderrechten als basis voor lokaal jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut. Verkregen op 8 april 2011 van <http://www.ecpat.nl/images/68/1327.pdf>

- Stek jeugdzorg (2010). Folder OOVr 2010. Verkregen op 22 april 2013 van http://www.stekjeugdhulp.nl/contents/uploads/aanbod-SR/157_1.folder-oovr-2010.pdf
- Stokes, D.E. (1997). *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*, Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Team Deetman/Mans (2011). *Kwaliteitssprong Zuid: ontwikkeling vanuit kracht*. Werken-dam: AVANT GPC.
- Tett, L. (2004). Parents and school communities in Japan and Scotland: contrasts in policy and practice in primary schools. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (3), 259–273.
- Traag, T. (2012). *Early school-leaving in the Netherlands. A multidisciplinary study of risk and protective factors explaining early school-leaving*. Den Haag: Statistics Netherlands.
- Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (2011). In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Van Aken, J. (2011a). Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 25–39). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Van Aken, J. (2011b). De ontwerpgerichte onderzoeksopzet. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 97–117). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Van Aken, J. (2007). *The Research Design for design science research in management (interne publicatie)*. Eindhoven: Technische Universiteit.
- Van Aken, J. (2004). Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules. *Journal of Management Study*, 41 (2), 219–246.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design studies. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (eds.), *Educational design research* (p. 1–8). London and New York: Routledge.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 1, 1–31.
- Van den Bulk (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil. Statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van der Steeg, M., Van Elk, R. & Webbink, D. (2012). *Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment*. CPB Discussion Paper 224. The Hague: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Van der Steeg, M., & Webbink, D., (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: omvang, beleid en resultaten*. CPB Document No 107. Verkregen januari 2008 van www.voortijdigschoolverlaten.nl/docs/CPB_rapport.pdf.
- Van Es, W., Hubbard, F., van Tilborg, L. & Vedder P. (2002). *Schakels tussen school en thuis*. Utrecht/Leiden: Sardes/ Universiteit Leiden.

- Van Esch, W., Petit, R. & Smit, F. (2011). *Nabij op afstand; ouders op het mbo*. Utrecht: ECBO.
- Van Lieshout, M., (2003). *Voorkomen is beter dan herstellen. Jongeren over de oorzaken en aanpak van voortijdig schoolverlaten*. Apeldoorn: Garant.
- Van Loggum D. & Autar, K. (red.) (2002). *Ouders tussen opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Vanneste, Y., Lanser, H. (2010). *Snel terug naar school is veel beter. Landelijke handreiking voor een integrale aanpak van schoolziekteverzuim bij kinderen en jongeren*. Verkregen op 4 november 2010 van www.samenwerkenvoordejeugd.nl/nl/Overige_Content;Documenten;Handreiking_Schoolziekteverzuim.pdf
- Van Rossum, T. & van Tilborg, L. (1996). *Voortijdig School Verlaten Almanak 1996*. Utrecht: Sardes.
- Van Mulligen, W., Gieles, P. & Nieuwenbroek, A. (2006). *Tussen thuis en school*. Leuven: Acco.
- Van Tilborg, L. (2007). *Schooluitval nader bekeken. Interne publicatie*. Utrecht: Sardes.
- Van Wijk, B., Fleur, E., Smits, E. & Vermeulen, C. (2011). *De verloren zonen (m/v)*. Utrecht: ECBO.
- Van Yperen, T., & Veerman, J. (red). (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgericht effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.
- Veen, A. (2007). *Pilot huisbezoeken (project Capabel)*, SCO rapport 785, Amsterdam: SCO-Kohmstamm instituut.
- Vensters voor verantwoording. *Tevredenheid ouders* (2011). Verkregen juni 2011 van http://wiki.vensters.nl/index.php/Tevredenheid_ouders
- Vensters voor verantwoording. Verkregen in maart 2012 van <http://www.schoolvo.nl/>
- Verdonshot, S. & Kessels, J. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 377–398). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Veugelers, W. & de Kat, W. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les; betrokkenheid van ouders bij de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Walker, D. (2006). Toward productive design studies. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (eds.), *Educational design research* (p. 9–18). London and New York: Routledge.
- Walker, J.M., Wilkens, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 85–104.
- Warren, M., Hong, S., Rubin, C. & Uy, P. (2009). Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools. *Teachers College Record*, 111 (9): 2209–2254.

- Weber, M. (2011a). Systematisch literatuuronderzoek. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 165–202). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Weber, M. (2011b). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In: Van Aken, J.E. & Andriessen, D.G. (red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek; wetenschap met effect* (p. 61–77). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations, *Poetics*, 31, 375–402.
- Westenberg, M., Donner, C., Los, A. & Veenman, M. (2009). *Rijping en schooluitval. Een pilot-onderzoek naar schooluitval bij (V)MBO-ers vanuit ontwikkelingsperspectief*. Leiden: Rijks Universiteit Leiden, faculteit sociale wetenschappen.
- Winsemius, P., Tiemeijer, W., van den Berg, M., Jager-Vreugdenhil, M. & van Reekum, R. (2008). *Niemand houdt van ze*. Kohnstammlezing, 2008.
- Witte, K., Groot, W., Maassen van den Brink, H., Cabus, S. & Thyssen, G. (2010). *Evaluatie van maatregelen ter preventie van voortijdig schoolverlaten in Nederland*. Maastricht; Universiteit Maastricht, Topinstituut for Evidence Based Education Research.
- Woolley, M. & Bowen, G. (2007). In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56 (1), 92–104.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*, WRR-rapport nr. 83 Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods. Third edition. Applied social research methods series volume 5*. London: Sage.
- Zoontjes, P. (2009). Van rechten naar plichten. In: Smit, F. (red.), *Ouders en school. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk* (p. 10–13). Den Haag: SDU uitgevers.

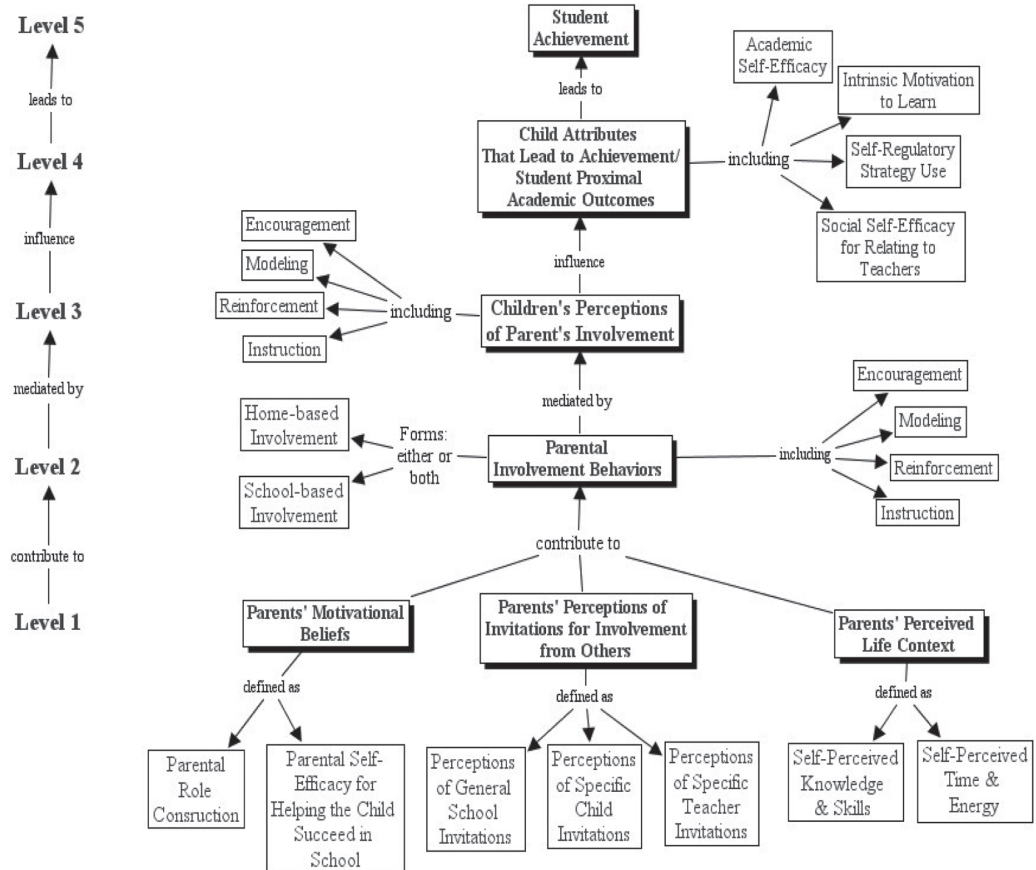
Bijlagen

Bijlage 1.1.1 Afkortingenlijst

aka	arbeidsmarktgekwatificeerd assistent
apc	armoedeprobleemcummulatie
bb	bovenbouw
bl	basisberoepsgerichte leerweg
cimo	context, interventie, mechanisme, output
eur	Erasmus universiteit Rotterdam
gl	gemengde leerweg
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs
hr	hogeschool Rotterdam
isk	internationale schakelklas
kl	kaderberoepsgerichte leerweg
lwoo	leerwegondersteunend onderwijs
mavo	middelbaar algemeen voortgezet onderwijs
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
nnps	national network of partnership schools
ob	onderbouw
ocp	oudercontactpersoon
ocw	ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap
oovr	onderwijsopvang voorziening Rotterdam
pro	praktijkschool
rmc	regionale meld- en coördinatiefunctie
rob	Rotterdams onderwijs beleid
roc	regionaal opleidingen centrum
tl	theoretische leerweg
vm-2 traject	vmbo-mbo niveau 2
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vo	voortgezet onderwijs
wrr	wetenschappelijk raad voor het regeringsbeleid
vso	voortgezet speciaal onderwijs
vsv	voortijdig school verlaten
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

Bijlage 2.1.1 Herzien model van het proces van ouderbetrokkenheid

(Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, p. 74)



Bijlage 3.3.1 Begrippenlijst

Hieronder volgt in alfabetische volgorde de verklaring van de begrippen die in dit onderzoek centraal staan:

cimo-logica

‘Format voor het formuleren van ontwerpprincipes en ontwerpstellingen. Hierbij staat de c voor context, de i voor interventie, de m voor mechanisme en de o voor outcome’ (Andriessen, 2011b, p. 9).

educatief partnerschap tussen ouders en school

‘Wederzijdse betrokkenheid van ouders en school teneinde optimale omstandigheden te realiseren voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, thuis en op school.’ Ouders werken hier toe zo goed mogelijk samen (Amse, Wassink & de Wit, 2008, p. 5; (Beek, Van Rooyen & De Wit, 2007). Educatief of onderwijskundig partnerschap is nader onder te verdelen in pedagogisch partnerschap (betreft het opvoeden van kinderen) en didactisch partnerschap (betreft het leren van kinderen) (De Bruin, et al., 2012; Oostdam & Hooge, 2012; Smit, Wester & Van Kuijk, 2012).

grootstedelijke (achterstands-)populatie

Een schoolpopulatie met een concentratie van ouders met een laag opleidingsniveau, een lage sociaal-economische status en een grote diversiteit in etnische achtergronden.

Hoewel de populatie in een grote stad in alle opzichten divers is, is in deze definitie de nadruk gelegd op de achterstandskennmerken. De term ‘grootstedelijk’ is hierbij ontleend aan het Engelse ‘urban’.

onderwijsondersteunend gedrag

Het ondersteunen van leer- en loopbaanontwikkeling door ouders thuis en het hebben van een positieve houding tegenover school van ouders (De Bruin et al., 2012; Smit et al., 2012; Van Es et al., 2002).

ouderbetrokkenheid

Overkoepelend begrip voor alle activiteiten die ouders thuis en op school uitoefenen in relatie tot de schoolloopbaan van hun kind. In dit proefschrift is binnen het begrip ouderbetrokkenheid onderscheid gemaakt in onderwijsondersteunend gedrag, oudercontact en ouderparticipatie.

oudercontact

Het contact tussen ouders en school, gericht op samenwerking en afstemming in het ondersteunen van het leren en opvoeden van het kind, zowel thuis als op school (Beek et al., 2007a; De Bruin et al., 2012).

ouderparticipatie

De actieve deelname van ouders aan activiteiten op school, in informele hand- en spandiensten aan de school, formele participatie (medezeggenschapsraad, ouderraad, Smit et al., 2007) en maatschappelijke participatie (deelname aan oudernetwerken (onderwijsraad, 2010), samenwerken met de plaatselijke buitenschoolse organisaties (Oostdam & Hooge, 2012) en actief burgerschap (Actief ouderschap, 2013).

ouders

De biologische ouders, pleegouders of verzorgers van een kind.

preventie van schooluitval of preventie voortijdig schoolverlaten

Leerlingen die een opleiding volgen en afronden op minimaal het niveau dat ze geacht werden te kunnen halen op het moment dat ze voortgezet onderwijs binnen kwamen en/of het voortgezet onderwijs verlaten met een gemotiveerde keuze voor een vervolgopleiding die minimaal uitzicht biedt op een startkwalificatie.

risicoleerlingen voortijdig schoolverlaten

Leerlingen die als gevolg van hun gedrag, verzuim of prestatie extra kwetsbaar zijn voor schooluitval. Concreet betreft dit de volgende groepen leerlingen:

- spijbelaars, frequente ziekmelders
- instromers en afstromers
- zittenblijvers en gezakten
- leerlingen die gedrag vertonen dat leidt of kan leiden tot verzuim, schorsing, verwijdering of plaatsing in een onderwijsopvangvoorziening

risicomomenten voortijdig schoolverlaten

Momenten die een verhoogd risico op schooluitval met zich meebrengen, te weten keuze- en overgangsmomenten in de schoolloopbaan

school

De schoolgemeenschap met daarin alle medewerkers die in welke vorm ook betrokken zijn bij de vormgeving en uitvoering van ouderbeleid: directie, mentoren, leraren, zorgcoördinator, schoolmaatschappelijk werk, oudercontactpersonen, coördinator brede school, conciërge, administratief personeel en eventuele andere professionals in de school. Als er sprake is van partnerschap maken ook de ouders deel uit van deze gemeenschap.

startkwalificatie

Een diploma op minimaal havo, vwo of mbo-2 niveau

transfereerbaar

‘De kennis die is ontwikkeld, is geschikt om in andere situaties dan de situaties die zijn onderzocht te gebruiken’ (Andriessen, 2011b, p. 11).

Bijlage 4.1.1 Overzicht kenmerken deelnemende scholen veldstudie

2008–2009	school A	school B	school C	school D
leerlingaantal	385	425	492	431
klassegrootte gemiddeld	20	23	lwoo 14 vmbo 18	lwoo 14 vmbo 18
aangeboden vmbo leerwegen ⁶⁸	bl, kl, gl	gl, tl	bl, kl, gl, tl	bl, kl
percentage lwoo ⁶⁹	39%	10%	62%	40%
apc- score ⁷⁰	99,2%	96,4%	92,8%	94,2%
populatie naar geboorteland moeder ⁷¹	6% Nederland 21% Turkije 30% Marokko 19% Suriname 5% Antillen 16% overig	24% Nederland 24% Turkije 15% Marokko 12% Suriname 10% Antillen 15% overig	29% Nederland 17% Turkije 16% Marokko 14% Suriname 0% Antillen 24% overig	6% Nederland 22% Turkije 17% Marokko 12% Suriname 17% Antillen 26% overig
citoscore instroom ⁷²	15% 510/516 37% 517/523 21% 524/529 27% onbekend	30% 500/523 39% 524/529 17% 529/536 14% onbekend	10% 510/516 16% 517/523 5% 524/529 69% onbekend	14% 510/516 25% 517/523 12% 524/529 49% onbekend
advies basisschool	53% bl + bl/kl 37% kl 6% kl/gl/tl 0% tl 1% > tl 3% onbekend	2% bl + bl/kl 11% kl 48% kl/gl/tl 27% tl 11% > tl 2% onbekend	39% bl + bl/kl 21% kl 8% kl/gl/tl 3% tl 2% > tl 25% onbekend	50% bl + bl/kl 12% klL 9% kl/gl/tl 3% tl 1% > tl 19% onbekend
afstroom ⁷³	15 van 22 uitstromers ? van 39 instromers	6 van 15 uitstromers 6 van 14 instromers	4 van 7 uitstromers 5 van 15 instromers	18 van 45 uitstromers 15 van 56 instromers
zittenblijvers en gezakten	1 zittenblijver 4 gezakten	2 zittenblijvers 6 gezakten	4 zittenblijvers 2 gezakten	0 zittenblijvers 8 gezakten
verzuim ⁷⁴	81% geoorloofd 12% ongeoorloofd ⁷⁵ 7% onbekend	89% geoorloofd 7% ongeoorloofd 4% onbekend	80% geoorloofd ⁷⁶ 12% ongeoorloofd 8% onbekend	90% geoorloofd 9% ongeoorloofd 1% onbekend

⁶⁸ bl = basisberoepsgerichte leerweg/kl = kaderberoepsgerichte leerweg/gl = gemengde leerweg/tl = theoretische leerweg.

⁶⁹ lwoo = leer weg ondersteunend onderwijs.

⁷⁰ score armoede probleem cummulatie (bron; venster voor verantwoording 2010–2011 (www.school.vo.nl)).

⁷¹ Een hoog percentage Nederlanders verwijst veelal naar allochtonen van een 3e generatie. Bij school B zijn deze gegevens alleen voor de onderbouw bekend.

⁷² Cito-scores van de leerlingen die in 2008–2009 in de eerste klas van de scholen zijn begonnen.

⁷³ Afstroom: leerlingen die hun studie een of meerdere niveaus lager vervolgens dan het niveau waarop ze aan het voortgezet onderwijs zijn begonnen.

⁷⁴ geoorloofd = ziek, medisch bezoek, verlof e.d./ ongeoorloofd = spijbelen en te laat komen.

⁷⁵ Het percentage ongeoorloofd verzuim is voor 79% veroorzaakt door (strikt registreren van) te laat komen.

⁷⁶ In school C ontbreken de gegevens van jaar 4/ Bij school D ontbreken de spijbelgegevens van de bovenbouw.

Bijlage 4.1.2 Observatieformulier oudercontact

Algemeen		
School		
Datum, tijdstip en duur		
Aanwezigen		
Soort gesprek en aanleiding		
Initiatief		
Leerjaar en geslacht leerling(-en)		
Opmerking		
Inhoud		
Doel gesprek	Informatieoverdracht/informatie-uitwisseling/overleg/kritiekuitingen/meningsverschillen/maken van afspraken/anders, nl	
Is doel bij alle partijen helder?		
Agenda van het gesprek		
Doel partnerschap	pedagogisch/voorwaardenscheppend/democratisch/organisatorisch	
Aard boodschap	positief/negatief/beiden	
Begrijpen leerling en ouders het gesprek?		
Opmerking		
Relatie		
Hoe wordt de ouder welkom geheten?	Begroet bij de deur ja/nee Informeel praatje ja/nee Koffie/ thee ja/nee Koekje ja/nee	
Welk aandeel heeft iedereen in het gesprek?	school %/ouders %/leerling %/derden % (geschat) Initiatief bij school/ouder/leerling Richt zich tot: school/ouder/leerling/beiden	
De houding van de vertegenwoordiger van school	Gespannen/ontspannen Hartelijk/afstandelijk Betrokken/onverschillig Open/terughoudend	Direct/indirect Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Eenrichtingsverkeer/dialogoog
De houding van de ouder	Gespannen/ontspannen Hartelijk/afstandelijk Betrokken/onverschillig Open/terughoudend	Direct/indirect Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Eenrichtingsverkeer/dialogoog
De houding van de leerling	Gespannen/ontspannen Hartelijk/afstandelijk Betrokken/onverschillig Open/terughoudend	Direct/indirect Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Gelijkwaardig/ongelijkwaardig Eenrichtingsverkeer/dialogoog
Non verbale relatie	Begroeten met hand, met groet Elkaar wel/niet in de ogen kijken Jas aanlaten/uitdoen/nvt; Stiltes laten vallen	Dicht bij elkaar/ver af zitten Wel/ niet reageren op non verbale uitingen Hoofddeksel wel/niet afzetten/nvt Wel/niet de tijd nemen
Opmerking		
Implementatie		
Werkt de professional volgens de afspraken van de school?		

Bijlage 4.1.3 Overzicht observaties

januari 2009 t/m maart 2010

	school A	school B	school C	school D
Collectief oudercontact				
keuze- /overgangs-momenten	open dag	informatieavond	open dag	vo voorlichting op een basisschool
	determinatieavond	open dag	ouderavond sectorkeuze	open avond
	mbo-markt		informatieavond examens	ouderavond sectorkeuze
ouderavonden	ouderavond jaar 1	ouderavond jaar 1	kennismakingsavond nieuwe 1e klas	ouderavond jaar 1
	ouderavond jaar 2	ouderavond jaar 2 en 3	kennismakingsavond Jaar 1 / 2	ouderavond jaar 2
	ouderavond jaar 3 en 4	ouderavond jaar 4		ouderavond BB
themabijeenkomsten	thema-avond veiligheid in en om de school	moederochtend kennismaking	moederochtend gezond eten	
	moederochtend seksualiteit (Turks)		thema-avond loverboys	
			iftar	
participatie		ouderkring	jaarsluiting	
Individueel oudercontact				
keuze-/overgangs-momenten	determinatiegesprekken (6)			intake gesprekken regulier (3)
voortgangs-gesprekken	rapportgesprekken (3)	rapportgesprekken (2)	rapportgesprekken bb ⁷⁷ (2)	rapportgesprekken ob (2)
			rapportgesprekken ob (2)	rapportgesprekken bb (2)
huisbezoeken (regulier)	huisbezoek (1)	huisbezoek (1)		
gesprekken risico-factoren schooluitval	intakegesprekken afstromers (3)	leerplichtgesprekken laatkomers (8)		leerplicht gesprek (1)
		oudergesprekken oovr ⁷⁸ (3)		
totaal	43 observaties			
aard	29 × collectieve ouderactiviteiten 14 × een serie individuele oudergesprekken (totaal 39 gesprekken)			
per school	school A 12 observaties; 8 × collectief en 4 × individueel school B 11 observaties; 7 × collectief en 4 × individueel school C 10 observaties; 8 × collectief en 2 × individueel school D 10 observaties; 6 × collectief en 4 × individueel			

⁷⁷ ob = onderbouw, bb = bovenbouw.

⁷⁸ oovr = onderwijsopvang voorziening Rotterdam.

Bijlage 4.1.4 Overzicht aantal respondenten en afgenomen interviews

Overzicht respondenten	School A	School B	School C	School D	Totaal
Ouders					
jaar 1	4	5	3	3	15
jaar 2	4	4	0	4	12
jaar 3	6	5	3	0	14
jaar 4	5	2	2	3	12
individueel	3	9	5	4	21
<i>totaal ouders</i>	22	25	13	14	74
<i>niet verschenen zonder bericht*</i>	4	6**	11	4	25
Leerlingen					
jaar 1	5	6	6	6	23
jaar 2	5	6	6	6	23
jaar 3	6	6	6	5	23
jaar 4	6	6	5	6	24
individueel	0	5	0	2	7
<i>totaal leerlingen</i>	22	29	23	25	99
<i>niet verschenen zonder bericht</i>	<i>nvt</i>	<i>nvt</i>	<i>nvt</i>	<i>nvt</i>	<i>nvt</i>
Mentoren					
onderbouw	6	6	4	3	19
bovenbouw	11	6	5	5	27
individueel	3	6	4	4	17
<i>totaal mentoren</i>	20	18	13	12	63
<i>niet verschenen zonder bericht</i>			1 ***	1	2
<i>totaal respondenten</i>	64	72	49	51	236

*daarnaast nog 10 afmeldingen.

**2 ouders die onverwacht ter plekke nog geworven werden.

***mentoren bij een van de interviews niet op de hoogte van afspraak. Ter plekke 4 mentoren geworven.

Overzicht interviews	School A	School B	School C	School D	Totaal
Ouders					
groepsinterviews	4	4	3	3	14
individuele interviews	3	9	5	4	21
<i>totaal ouderinterviews</i>	7	13	8	7	35
interviewer voor niets gekomen	x	x	1	1	2
Leerlingen					
groepsinterviews	8	8	8	8	32
individuele interviews	0	6	0	2	8
<i>totaal leerlinginterviews</i>	8	14	8	10	40
Mentoren					
groepsinterviews	2	2	2	2	8
individuele interviews	3	6	4	4	18
<i>totaal mentorinterviews</i>	5	8	6	6	25
interviewer voor niets gekomen	x	x	x	2	2
<i>totaal interviews</i>	20	35	22	23	100

Bijlage 4.1.5 Respondenten groepsinterviews ouders

oktober t/m december 2009

kenmerk	aantal	
Respondenten	53 respondenten + 5 meegekomen familieleden	
school en jaar	A 19 respondenten B 16 respondenten C 8 respondenten D 10 respondenten	Jaar 1 15 respondenten Jaar 2 12 respondenten Jaar 3 15 respondenten Jaar 4 11 respondenten
relatie	<u>respondenten</u> 34 moeders 16 vaders 2 oudere zussen 1 oudere broer	<u>aanwezige familieleden</u> 2 vaders 1 moeder 1 oudere zus 1 partner
gezinssamenstelling	40 volledige gezinnen 9 eenouder gezinnen 3 nieuw samengestelde gezinnen 1 gezinssamenstelling onbekend	
aantal kinderen	4× 1 kind 20× 2 kinderen 13× 3 kinderen 6× 4 kinderen	4× meer dan 4 kinderen 6× onbekend
herkomstland	17× Turkije 9× Nederland 8× Marokko 6× Kaapverdië	6× Suriname 4× Curaçao 1× Overig Z-Amerika 2× Pakistan
inkomensituatie	<u>volledige gezinnen</u> 12× tweeverdieners 15× eenverdiener 7× een- of twee verdiener onbekend 9× geen inkomen uit werk 1× onbekend	<u>eenoudergezinnen</u> 4× inkomen uit werk 4× geen inkomen uit werk 1× onbekend
beroep⁷⁹	<u>moeders</u> 16× huisvrouw 2× administratie 2× buitenschoolse opvang 4× schoonmaakster 2× thuiszorg 2× productiemedewerker 1× taxichauffeuse 1× maatschappelijk werkster 4× onbekend	<u>vaders</u> 3× eigen bedrijf 1× onderwijs 1× software 1× schilder 1× all round medewerker 4× monteur/bankwerker 1× stadstoezicht 1× postbode 2× werkloos 1× onbekend
opleiding	3× hbo 4× mbo 8× waarschijnlijk mbo	5× v(m)bo 4× po land van herkomst 3× taalcursus 23× onbekend

⁷⁹ beroep en opleiding van broer + zussen zijn in dit overzicht buiten beschouwing gelaten.

Bijlage 4.1.6 Respondenten groepsinterviews leerlingen

oktober t/m december 2009

kenmerk	Aantal	
respondenten en gender	92 respondenten: 47 jongens en 45 meisjes	
school en jaar	<u>school</u> A 21 respondenten B 24 respondenten C 24 respondenten D 23 respondenten	<u>jaar</u> jaar 1 23 respondenten jaar 2 23 respondenten jaar 3 22 respondenten jaar 4 24 respondenten
herkomstland ouders	19× Turkije 22× Marokko 12× Nederland 18× Suriname 16× Kaapverdië 1× Tsjetsjenië 1× Bosnië 1× Griekenland 2× Pakistan	3× Antillen 1× Hongarije 1× Polen 1× Afghanistan 2× Azië overig 3× onbekend
inkomenssituatie gezin	<u>volledige gezinnen</u> 37× twee verdieners 17× een verdieners 5× een of tweeverdiener onbekend 4× geen inkomen uit werk 3× onbekend	<u>eenoudergezinnen</u> 18× inkomen uit werk 5× geen inkomen uit werk 3× onbekend
werk ouders	<u>Moeders</u> 30× huisvrouw 8× schoonmaakster 6× overblijf/school 3× kinderopvang 6× thuiszorg 4× administratief werk 3× parkeerpolitie/douane 4× horeca 2× tandartsassistente 1× manager in de zorg 2× gemeente 1× postbode 1× videotheek 1× supermarkt 1× crematorium 1× sportinstructeur 1× voedingsassistente 1× gevangenisbewaarder 1× verpleging 1× leger des Heils 1× jeugdzorg 1× studie 5× werkloos 7× onbekend	<u>Vaders</u> 10× timmerman /bouwvakker 7× eigen bedrijf 6× fabrieksarbeider 2× kantoor/ uitzendbureau 3× schoonmaker 3× monteur 3× chauffeur 2× energie/metaalbedrijf 2× slager 3× garage 3× restaurant 1× huismeester 1× postbode 1× magazijnmedewerker 1× schilder 1× accountmanager 1× sportinstructeur 1× logistiek 1× museum 1× elektronica 2× beveiliging/politie 8× werkloos 11× onbekend

Bijlage 4.1.7 Respondenten groepsinterviews mentoren

oktober 2009 t/m januari 2010

kenmerk	aantal
respondenten	46 respondenten
gender	29 mannen 17 vrouwen
school	A 17 mentoren (6 onderbouw/ 11 bovenbouw) B 12 mentoren (6 onderbouw/ 6 bovenbouw) C 9 mentoren (4 onderbouw/ 5 bovenbouw) D 8 mentoren (3 onderbouw/ 5 bovenbouw)
herkomstland	36× Nederland 3× Marokko 3× Suriname 2× Turkije 1× Antillen 1× Roemenië
leeftijd	8× 20-ers 13× 30-ers 7× 40-ers 14× 50-ers 4× 60-ers
ervaring	13× < 10 jaar 14× > 10 < 20 jaar 13× > 20 < 30 jaar 6× > 30 jaar

Bijlage 4.1.8 Respondenten individuele interviews

november 2009 t/m juni 2010

Respondenten			
totaal	21 ouders 16 mentoren en een zorgcoördinator 7 leerlingen		
per school	A 3 ouders, 3 mentoren, geen leerlingen B 9 ouders, 6 mentoren, 5 leerlingen en een zorgcoördinator C 5 ouders, 4 mentoren, geen leerlingen D 4 ouders, 4 mentoren en 2 leerlingen		
ouders	13× gesproken met de moeder 5× gesproken met de vader 2× gesproken met vader en moeder gezamenlijk 1× gesproken met een oma die de zorg voor het kind heeft		
leerlingen	4 jongens 3 meisjes	1× uit klas 1 4× uit klas 2 2× uit klas 3	4× Turks 2× Nederlands 1× Surinaams
	Redenen om leerlingen niet te interviewen: – leerling is van school (naar andere school) (2×) – leerling is naar land van herkomst (2×) – de leerling is niet meer op school wegens afgerond examen (5×) – de leerling verschijnt niet op de afspraak (1x) of is absent (1x) – het is ethisch niet verantwoord om de leerling te interviewen (3×)		
mentoren	12 vrouwen 5 mannen	13× Nederlands 2× Turks 2× Surinaams	
	Redenen om mentoren niet te interviewen: – mentor heeft geen informatie over de leerling (2 x) – afspraak is niet tot stand gekomen (2 x) – persoonlijke omstandigheden mentor (1 x)		

De interviews betroffen 21 risicosituaties voor schooluitval		
leerlingen	10 jongens 11 meisjes	2× uit klas 1 8× uit klas 2 (waarvan 2 zittenblijvers) 6× uit klas 3 5× uit klas 4 (waarvan 1 gezakt)
risicofactor schooluitval	7× verzuim 8× prestatie 7× gedrag	

Bijlage 4.1.9 Interviewleidraad ouders

1. Waarom hebt u deze school gekozen?
 - speelde de manier waarop school probeert bij te dragen aan schoolsucces daarin een rol?
 - speelde de manier waarop school met ouders omgaat daarin een rol?
2. Krijgt u van school de informatie (en eventueel steun) die u nodig heeft om uw kind thuis goed te kunnen begeleiden?
 - maakt u gebruik van de contactmogelijkheden die school organiseert?
 - zou u graag andere contactmogelijkheden aangevuld zien?
 - wat vindt u/zou u vinden van een huisbezoek?
 - bent u tevreden over de manier waarop school deze contactmomenten organiseert?
 - hoe wordt u uitgenodigd?
 - gaat uw kind of gaan andere kinderen mee en hoe vindt u dat?
 - hoort u snel genoeg als er iets is met uw kind?
 - wilt u iets horen als het niet goed gaat, of ook als het wel goed gaat?
 - bent u tevreden over de manier waarop school u informeert over keuzes die uw kind moet maken?
 - voelt u zich uitgenodigd door school om tussentijds contact op te nemen als u iets wilt bespreken of vragen?
 - is er verschil tussen de ene of andere vertegenwoordiger van de school?
 - is er verschil in de onder- en bovenbouw?
3. Welke informatie heeft school volgens u nodig over uw kind/uw thuissituatie om uw kind op school goed te kunnen begeleiden?
 - voelt u zich uitgenodigd door de (houding van) mentor om deze informatie te geven?
 - zijn er genoeg gelegenheden om over uw ervaring thuis te spreken?
4. Hoe ziet u uw rol in de begeleiding van uw kind rond school?
 - wat doet u thuis om uw kind te helpen met school?
 - Wat hoopt/verwacht u dat uw kind zal bereiken met zijn/haar opleiding?
 - praat u met uw kind over school, studiekeuze of toekomstplannen?
 - zijn er zaken die u lastig vindt in de begeleiding van uw kind?
 - voelt u zich hierin gesteund door school (op welke manier)
 - wat zou school evt. (nog meer) kunnen doen om u hierbij te helpen?

5. Hoe reageert uw kind als u hem of haar thuis of op school probeert te ondersteunen?
- vertelt uw kind uit zichzelf over school?
 - vindt uw kind het prettig als u zich thuis met schoolzaken bemoeit?
 - vindt uw kind het prettig als u contact met school heeft? (wanneer wel en niet?)
 - verandert uw kind hierin naarmate hij/zij ouder wordt?
 - zijn er wel eens discussies thuis over ziekmelden en dergelijke?
6. Wat vindt u van de samenwerking tussen school en u als ouder in de begeleiding van uw kind?
- voelt u zich als opvoeder gewaardeerd door de school? Wanneer wel/niet?
 - waardeert u de school/de mentor als opvoeder van uw kind? Waarom wel/niet?
 - in welke situaties voelt u zich gesteund door de school en wanneer juist niet?
 - in welke situaties steunt u de aanpak van de school en wanneer juist niet?
 - in welke situaties steunt u uw kind, terwijl u daarmee de lijn van school afvalt?
 - wat zou er aan beide kanten aan de relatie tussen ouders en school verbeterd kunnen worden?

Bijlage 4.1.10 Discussiekaart huisbezoek

Waarom een huisbezoek?

Ouders

1. Ouders en mentor beginnen de samenwerking wederzijds positief:
 - de mentor laat door het bezoek warme belangstelling voor het kind zien
 - de ouders heten de mentor met een gastvrij onthaal welkom
2. Door de persoonlijker kennismaking praten ouders en mentor makkelijker met elkaar:
 - de mentor vertelt meer op maat hoe het op school gaat en waar school voor staat
 - de ouders voelen zich veiliger en stellen makkelijker vragen
 - de mentor voelt niet als een vreemde
 - er is tijd voor het gesprek; een 10 minutengesprek volstaat niet voor kennismaking
 - eventuele problemen kunnen besproken worden
 - eventuele andere familieleden kunnen aanwezig zijn
3. Het huisbezoek vormt een goede basis voor verdere samenwerking:
 - de mentor leert de thuissituatie kennen en kan het kind daardoor beter begeleiden
 - het huisbezoek verlaagt de drempel voor ouders om contact op te nemen met de mentor
4. Een huisbezoek met de mentor is de basis, omdat deze de leerling kent. Een aanvullend huisbezoek met derden is mogelijk bij (taal-)problemen

Wie zeggen dit?

Ouders van scholen waar een huisbezoek in de eerste klas heeft plaatsgevonden zijn unaniem in deze reactie. Enkele ouders van scholen waar geen huisbezoeken plaats vinden reageren positief op het huisbezoek.

Mentoren

1. Het huisbezoek is een persoonlijker manier van kennismaken
 - ouders heten mentor hartelijk welkom
 - thuis biedt een intiemere context buiten de schoolse sfeer
 - mentoren komen uitdrukkelijk om kennis te maken en niet om te controleren
2. Door inzicht in de thuissituatie kan de mentor beter rekening houden met het kind
 - de mentor krijgt het plaatje rond het kind compleet en ziet eea meer in perspectief
 - de mentor begrijpt het kind hierdoor beter, kinderen worden meer zichtbaar
 - kinderen waarderen het huisbezoek, volgens sommigen verbetert de relatie als gevolg van het huisbezoek, volgens anderen wordt deze relatie vooral op school gesmeed
 - het huisbezoek is hierdoor meer voor de mentor dan voor de ouders
3. Het huisbezoek vormt een goede basis voor verdere samenwerking
 - de relatie tussen ouders en school wordt versterkt
 - mentor en ouders nemen wederzijds makkelijker contact op
 - je ziet vaker beide ouders
4. De sociaal emotionele ontwikkeling is een belangrijke insteek in het gesprek
 - een gesprek vanuit drie perspectieven over de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind biedt een gezamenlijke agenda tussen ouders en school
 - alle partijen leren het kind beter kennen
 - het geeft naar ieder kind een positieve insteek van het gesprek

Wie zeggen dit?

De mentoren van de beide scholen waar huisbezoeken in jaar 1 gehouden worden bij alle leerlingen, aangevuld door een enkele mentor van een school waar geen huisbezoeken worden gehouden.

Leerlingen

1. Een huisbezoek in de eerste klas is goed want,
 - de mentor kan meer rekening houden met de omstandigheden van de leerling
 - de ouders leren de mentor kennen
 - een huisbezoek is belangstelling van school

Wie zeggen dit?

Leerlingen van scholen waar huisbezoeken in de eerste klas plaatsvinden.

Waarom geen huisbezoek?

Ouders

1. Een huisbezoek is controle vanuit school
 - school hoeft niet te controleren hoe ik leef en of mijn huis wel op orde is
 - school hoeft niet te controleren of ik mijn kind wel goed opvoed (een eigen kamer geef, zorg dat ie een computer heeft en help bij huiswerk)
2. Een huisbezoek is een inbreuk op de privacy
 - een mentor is aan het werk, die ontmoet ik liever in een professionele setting
3. Liever geen vreemden over de vloer
4. Een huisbezoek is alleen wenselijk als het kind geen bezwaar maakt

Wie zeggen dit?

In de groepsinterviews spreken in totaal vier ouders zich niet positief uit over het huisbezoek. Eén vader wil het individuele interview niet bij hem thuis laten plaatsvinden. Het betreft allen ouders die geen ervaring hebben met een huisbezoek. Bij de meeste ouders van de scholen zonder huisbezoek leeft het thema niet zo. Eén moeder was aanvankelijk tegen een huisbezoek, maar is achteraf positief.

Mentoren

1. Een huisbezoek is een inbreuk op de privacy van de ouders
 - het voelt alsof je ouders komt controleren
 - bij veel ouders ben je niet welkom; ze laten je niet binnen of de tv blijft aan
 - je brengt ouders (en kinderen) in een ongemakkelijke positie; zij schamen zich of voelen zich verplicht zich uit te sloven
 - huisbezoeken zijn een te grote belasting voor de school
 - het vraagt een grote tijdsinvestering, ook in de avonden
 - de energie ervoor is lastig op te brengen (oa ivm leeftijd)
2. De buurten waarin de huisbezoeken uitgevoerd moeten worden zijn niet veilig
 - mentoren gaan niet graag ('s avonds) over straat in de buurten waar de leerlingen wonen
3. Twijfel over de opbrengst van huisbezoeken
 - ouders komen er niet makkelijker van naar collectieve ouderavonden
 - de sfeer in de klas verandert er niet van
 - in het VO heb je weinig binding met de leerlingen
 - de cultuur leren kennen beperkt zich tot 27 stukken backlava en 48 kopjes thee ...
 - belangrijker dat ouders de leefwereld van hun kinderen op school leren kennen dan dat de mentor de thuisomgeving van het kind leert kennen
 - de mentor moet geen zorgtaken overnemen

Wie zeggen dit?

Mentoren van scholen waar geen huisbezoek wordt gehouden. Het bezwaar van de onveilige buurten komt vooral uit een bovenbouwteam van een school waar wel huisbezoeken worden gehouden.

Leerlingen

1. Een huisbezoek is niet nuttig
2. Een huisbezoek is een inbreuk op de privacy

Wie zeggen dit?

Oudere jongens van scholen waar het huisbezoek geen gebruik is

Huisbezoek in een later leerjaar?

Ouders

1. Een huisbezoek is vooral belangrijk bij de start van de eerste klas
 - ouders en kinderen zijn onzeker en onbekend bij de overgang van PO naar VO
 - in volgende jaren is het kind al gekend op school
 - in volgende jaren kennen de ouders de school

Wie zeggen dit?

Ouders van leerlingen die in de eerste klas een huisbezoek hebben gehad. Het betreft hierbij kleine scholen waarbij onder- en bovenbouw in één pand zitten. Een enkele ouder van leerlingen die geen huisbezoek hebben gehad en later zijn ingestroomd, hebben wel behoefte aan een huisbezoek.

Mentoren

1. Het effect van het huisbezoek neemt af bij overgang naar een volgende mentor
 - in de overdracht en het dossier komt wel wat informatie over, mn echte bijzonderheden
 - in de bovenbouw is het effect weg; de thuissituatie is hier niet gekend
2. Een tweede huisbezoek in de bovenbouw heeft een toegevoegde waarde
 - m.n. in jaar 3 zou 2^e huisbezoek wenselijk zijn, bij de ene school ivm overgang naar nieuwe mentor, bij de andere school omdat er dan weer veel veranderd kan zijn in de thuissituatie
3. Een huisbezoek in de bovenbouw alleen als er problemen of zorgen zijn
 - bij zwakke leerlinge of bij problemen kan dit een verklaring opleveren

Wie zeggen dit?

Mentoren van scholen die in de eerste klas alle leerlingen thuis bezoeken

Leerlingen

1. De mentoren in een hoger jaar zijn minder goed op de hoogte van de thuissituatie:
 - dat is een nadeel; contact met de eerste mentor is daardoor nog steeds beter
 - dat is prima, want school heeft wel genoeg informatie na één huisbezoek

Wie zeggen dit?

Jongens uit vierde klassen van scholen waar een huisbezoek heeft plaatsgevonden in de eerste klas.

Bijlage 5.0.1 Samenvatting handreiking oudercontact in het vo (testversie)

De handreiking is bedoeld om scholen te helpen hun contact met ouders stapsgewijs te verbeteren en richt zich op preventie van schooluitval. De focus ligt daarom op het betrekken van alle ouders bij de schoolloopbaan van het eigen kind. De handreiking is ontwikkeld op basis van literatuurstudie en praktijkonderzoek op 4 vmbo's. In 2011–2012 wordt deze getest op 15 locaties in het vo (en mbo).

Hoe kunnen ouders optimaal bijdragen aan schoolsucces van hun kind?

Ouders dragen het meest bij aan het schoolsucces van hun kind als zij hun kind thuis begeleiden in de schoolloopbaan. Deze onderwijsondersteuning thuis draagt directer bij aan schoolsucces dan participatie van ouders op school. Ouders nemen deze ondersteunende rol goed op zich als zij:

- *thuis met hun kind praten over school:*
interesse in schoolwerk en schoolloopbaankeuzes, omgang met klasgenoten en docenten
- *hoge verwachtingen hebben over het schoolsucces en de schoolloopbaan van het kind:*
ambities van het kind aanmoedigen, en daarbij een realistisch pad voor ogen hebben
- *aandacht hebben voor het ontwikkelen van interesses van het kind;*
stimuleren van hobby's, sport, muziek, deelname brede school en lidmaatschap vereniging
- *leermogelijkheden thuis vergroten;*
huiswerk inpassen in dagritme, helpen structureren en organiseren (opstaan, spullen meenemen, huiswerk plannen), overhoren of uit laten leggen door kind, beperken verzuim
- *een bemoedigende houding naar en een goede relatie met het kind hebben;*
steunen, sturen en stimuleren; bekrachtigen en bemoedigen; structuur en warmte
- *communiceren en samenwerken met school over de schoolloopbaan van hun kind*

De meeste ouders kunnen dit ondersteunende gedrag goed uitvoeren en doen dat ook. Het effect ervan geldt ongeacht de sociale klasse van ouders. Wel is de drempel naar school voor laagopgeleide ouders hoger. Een enkele ouder kan deze rol thuis niet vervullen en komt ook niet naar school. Zoek dan een alternatief in het netwerk van het gezin (zus, oom, oma) voor ondersteuning van de leerling.

Wanneer pakken ouders hun rol op en hoe kan school hen daarbij helpen?

Het onderzoek heeft een zestal succesfactoren opgeleverd voor het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind. Hieronder zijn deze zes factoren cursief weergegeven, aangevuld met aanbevelingen voor scholen om deze succesfactoren positief te beïnvloeden en zo ouders te stimuleren hun rol goed op te pakken. De onderstreepte aanbevelingen zijn als voorbeeldinterventie in de handreiking uitgewerkt. De school kan deze naar eigen wens op maat maken.

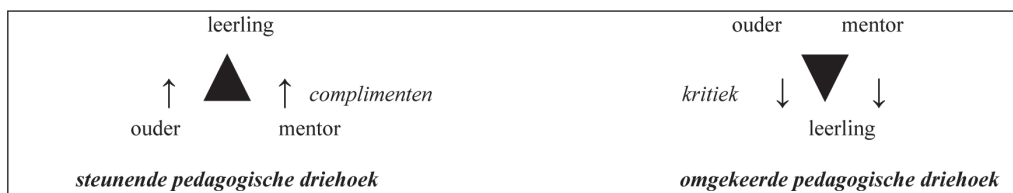
Succesfactoren en aanbevelingen voor het vergroten van betrokkenheid van ouders thuis:

1. *ouders weten wat er van hen verwacht wordt en hebben het gevoel dit ook te kunnen*

Om hun rol thuis goed te kunnen vervullen hebben ouders informatie van school nodig over de voortgang, het gedrag en het verzuim van hun kind (in gesprekken en via magister of @VO). Een intentieverklaring kan helpen de inhoud van de rol van leerling, ouder en mentor te bespreken. Een themabijeenkomst geeft ouders beter zicht op en ondersteunt hen bij hun rol. Het bieden van huiswerkbegeleiding is voor veel ouders in het VO niet mogelijk. Ouders hebben daarom waardering voor scholen die leerlingen structureel huiswerkondersteuning bieden. Vooral in de bovenbouw kunnen de schoolloopbaankeuzes en de daarbij behorende interesses en ambities de leidraad vormen voor contact met ouders. Het is goed als deze onderwerpen een structurele plek in het oudercontact krijgen. Scholen kunnen ouders, naast het bieden van informatie, helpen invulling te geven aan hun rol (meegaan naar open dagen en intakegesprek) en hun stof geven voor het gesprek thuis (samen websites bekijken bijv.).

2. *ouders hebben het idee dat hun puber de bemoeienis op prijs stelt*

Waardering draagt bij aan trots en motivatie van leerling en ouder. School en ouders zoeken echter vooral contact met elkaar als iets niet goed gaat. In plaats van het gewenste complimentje levert dit contact de leerling een pittig gesprek op. De pedagogische driehoek lijkt daarmee op zijn kop te staan en steunt de leerling niet langer. Leerlingen die dit effect vrezen zullen hun ouders minder snel toe laten bij hun schoolzaken en eerder geneigd zijn contact tussen school en thuis te blokkeren.



School kan de relatie tussen ouder en kind voeden door ook contact met ouders te zoeken als er positieve berichten zijn en door alle ouders uit te nodigen voor rapportgesprekken, ook als alles goed lijkt te gaan. Vooral bij risicoleerlingen voor schooluitval (veel verzuim, slecht gedrag of slechte prestaties) is aandacht voor goed nieuws en doseren van slecht nieuws van belang. Dit helpt voorkomen dat leerling en ouder zich van school afkeren. Pubers willen daarnaast geen uitzondering zijn en hebben graag enige regie. Richt ook daarom activiteiten op alle ouders en nodig de leerling uit bij reguliere gesprekken die hen betreffen.

Succesfactoren en aanbevelingen om ouders vanuit school beter te bereiken:

3. *ouders voelen zich welkom op school*

Een vriendelijke attitude en toonzetting van al het personeel is hierbij van groot belang. Ook een goede praktische organisatie draagt bij aan een welkom gevoel (telefoon goed opnemen, een duidelijke jaarkalender en informatiekaart hanteren en dergelijke).

4. *ouders kennen en vertrouwen de mentor van hun kind*

Ouders waarderen het zeer als hun kind gekend en gewaardeerd wordt, daarom is het van belang dat de mentor de spil is in de relatie met ouders. Vroegtijdige persoonlijke kennismakingsgesprekken tussen de mentor en ouders verlagen wederzijds de drempel en dragen bij aan vertrouwen. Mentor en ouders gaan daardoor eerder en opener het gesprek aan als zich iets voordoet. In een huisbezoek leert de mentor de achtergrond van het kind het beste kennen en ervaren ouders de belangstelling van school het duidelijkst. Een gesprek op school is wat betreft de inzet van de mentoren soms beter haalbaar.

5. *ouders ervaren de relatie met school als wederkerig*

Omdat de rol van ouders thuis zo belangrijk is voor schoolsucces is in het contact met school van belang dat ook de ontwikkeling en begeleiding van het kind thuis aan de orde komt. Daarbij is het mooi als ouders, die hun kind het beste kennen, worden uitgenodigd hun ervaringsdeskundigheid in te brengen. Daarmee verandert eenrichtingsverkeer in informatie-uitwisseling en dialoog. Eenzijdige informatieoverdracht is vooral zwaar voor ouders die moeite hebben met de Nederlandse taal. Meer interactie maakt dat ouders actiever betrokken zijn en hun aandacht er beter bij kunnen houden.

6. *ouders zijn trots op hun kind en zien perspectief voor de schoolloopbaan van hun kind*

Als het goed gaat met het kind komen ouders makkelijker naar school. Ouders en leerlingen ervaren echter teleurstelling in de schoolloopbaan bij een tegenvallend niveau, afstroom, geen plaatsing op school van eerste of eigen keuze of zittenblijven. Het is van belang deze teleurstelling te signaleren en ouder en kind te helpen dit om te buigen naar perspectief.

Bijlage 5.2.1 Gespreksformat kennismakingsgesprek school A

Kennismakingsgesprek school A, jaar 3		schooljaar 2010–2011																																	
<p>Doel</p> <p>Doel is kennis te maken met alle ouders ter versterking van de relatie met de ouders en meer inzicht in de achtergrond van de leerling. Dit geeft de mentor meer beeld van de mogelijkheden die de ouders hebben om hun kind te ondersteunen bij de schoolloopbaan en de ouder krijgt een beter beeld van school. Als het goed is maakt deze kennismaking het alle partijen makkelijker om contact met elkaar op te nemen.</p>																																			
<p>Organisatie</p> <p>Mentoren proberen de gesprekken zoveel mogelijk voor eind januari 2011 uit te voeren en proberen de afspraken hiervoor te maken bij het rapportgesprek. De leerling wordt voor het gesprek uit de les gehaald en de ouders krijgen een kopje koffie of thee aangeboden. Waar nodig wordt een medewerker van Reflex uitgenodigd om te tolken. Het is wenselijk dat mentoren volgend jaar ruimte in hun rooster krijgen om deze gesprekken makkelijker in te kunnen plannen.</p>																																			
<p>Gespreksvoering</p> <p>Het is de bedoeling dat het een voor alle partijen prettig gesprek wordt met een positieve boodschap. Het gaat om het uitwisselen van informatie, dus komt het perspectief van zowel leerling, ouder als mentor aan bod en komen alle drie de partijen aan het woord.</p>																																			
<p>Gespreksonderwerpen</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>leerling</th> <th>Ouder</th> <th>mentor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>introductie</td> <td>Vertellen over buurt, gezinssamenstelling, werk en dergelijke. Aanhaken op wat al bekend is.</td> <td></td> <td>Vertelt iets over zichzelf</td> </tr> <tr> <td>overgang onder- bovenbouw</td> <td>Hoe is de overgang naar de bovenbouw verlopen? (leren, plekje in de klas, contact met leraren?)</td> <td>Hoe ervaren ouders de overgang naar de bovenbouw?</td> <td>Hoe ervaart de mentor de dat de leerling gewend is in de bovenbouw?</td> </tr> <tr> <td>begeleiding</td> <td>Praat de leerling thuis over school. Vraagt hij/zij om steun?</td> <td>Vragen de ouders naar schoolzaken? Hoe ondersteunen de ouders de leerling verder?</td> <td>Is steun van school gewenst? (huiswerk, Reflex, SMW?) Wat verwacht school van ouders aan ondersteuning thuis en op school?</td> </tr> <tr> <td>interesses en ambities</td> <td>Wat zijn hobby's, interesses, lidmaatschappen, ambities en toekomstplannen?</td> <td>Hoe staan ouders tegenover de interesses en ambities?</td> <td>Hoe kan school de interesses en ambities ondersteunen? (bijv. brede schoolactiviteiten, ondersteunen bij schoolsucces e.d.)</td> </tr> <tr> <td>sociale ontwikkeling</td> <td colspan="3">SEOL bespreken vanuit 3 perspectieven en met positieve benadering. Eventueel maken van afspraken over ontwikkelpunten en/of gewenste begeleiding.</td> </tr> <tr> <td>bijzonderheden</td> <td colspan="3">Zijn er zaken waarvan ouders en leerling vinden dat de mentor dit moet weten over de leerling (zaken uit de onderbouw, omstandigheden thuis, gezondheid, contact jeugdzorg of politie? Heeft de mentor vragen?</td> </tr> <tr> <td>afronding</td> <td colspan="3">Zijn er nog andere onderwerpen die aan bod moeten komen? Afspraken over hoe en wanneer ouders en mentor contact met elkaar op nemen. Zo nodig checken telefoonnummers</td> </tr> </tbody> </table>					leerling	Ouder	mentor	introductie	Vertellen over buurt, gezinssamenstelling, werk en dergelijke. Aanhaken op wat al bekend is.		Vertelt iets over zichzelf	overgang onder- bovenbouw	Hoe is de overgang naar de bovenbouw verlopen? (leren, plekje in de klas, contact met leraren?)	Hoe ervaren ouders de overgang naar de bovenbouw?	Hoe ervaart de mentor de dat de leerling gewend is in de bovenbouw?	begeleiding	Praat de leerling thuis over school. Vraagt hij/zij om steun?	Vragen de ouders naar schoolzaken? Hoe ondersteunen de ouders de leerling verder?	Is steun van school gewenst? (huiswerk, Reflex, SMW?) Wat verwacht school van ouders aan ondersteuning thuis en op school?	interesses en ambities	Wat zijn hobby's, interesses, lidmaatschappen, ambities en toekomstplannen?	Hoe staan ouders tegenover de interesses en ambities?	Hoe kan school de interesses en ambities ondersteunen? (bijv. brede schoolactiviteiten, ondersteunen bij schoolsucces e.d.)	sociale ontwikkeling	SEOL bespreken vanuit 3 perspectieven en met positieve benadering. Eventueel maken van afspraken over ontwikkelpunten en/of gewenste begeleiding.			bijzonderheden	Zijn er zaken waarvan ouders en leerling vinden dat de mentor dit moet weten over de leerling (zaken uit de onderbouw, omstandigheden thuis, gezondheid, contact jeugdzorg of politie? Heeft de mentor vragen?			afronding	Zijn er nog andere onderwerpen die aan bod moeten komen? Afspraken over hoe en wanneer ouders en mentor contact met elkaar op nemen. Zo nodig checken telefoonnummers		
	leerling	Ouder	mentor																																
introductie	Vertellen over buurt, gezinssamenstelling, werk en dergelijke. Aanhaken op wat al bekend is.		Vertelt iets over zichzelf																																
overgang onder- bovenbouw	Hoe is de overgang naar de bovenbouw verlopen? (leren, plekje in de klas, contact met leraren?)	Hoe ervaren ouders de overgang naar de bovenbouw?	Hoe ervaart de mentor de dat de leerling gewend is in de bovenbouw?																																
begeleiding	Praat de leerling thuis over school. Vraagt hij/zij om steun?	Vragen de ouders naar schoolzaken? Hoe ondersteunen de ouders de leerling verder?	Is steun van school gewenst? (huiswerk, Reflex, SMW?) Wat verwacht school van ouders aan ondersteuning thuis en op school?																																
interesses en ambities	Wat zijn hobby's, interesses, lidmaatschappen, ambities en toekomstplannen?	Hoe staan ouders tegenover de interesses en ambities?	Hoe kan school de interesses en ambities ondersteunen? (bijv. brede schoolactiviteiten, ondersteunen bij schoolsucces e.d.)																																
sociale ontwikkeling	SEOL bespreken vanuit 3 perspectieven en met positieve benadering. Eventueel maken van afspraken over ontwikkelpunten en/of gewenste begeleiding.																																		
bijzonderheden	Zijn er zaken waarvan ouders en leerling vinden dat de mentor dit moet weten over de leerling (zaken uit de onderbouw, omstandigheden thuis, gezondheid, contact jeugdzorg of politie? Heeft de mentor vragen?																																		
afronding	Zijn er nog andere onderwerpen die aan bod moeten komen? Afspraken over hoe en wanneer ouders en mentor contact met elkaar op nemen. Zo nodig checken telefoonnummers																																		

Bijlage 6.1.1 Vergelijking deelnemende scholen testronde

school	opleidings-niveau	apc ^{80,81}	lwoo ⁸²	grootte klas ⁸³	score quick scan	gekozen interventie	leer jaar	voorbe reiding ⁸⁴	uit ge voerd ⁸⁵	welkom ⁸⁶
A1	vmbo b, k, g en isk ⁸⁷	93,9	58,5	17	niet ingevuld	voortgangsgesprek loopbaankeuzeavond	1 + 2 2	neutraal neutraal	ja ja	goed goed
A2	vmbo b, k, g	95,9	59,8	19 (ob)	niet ingevuld	kennismakingsgesprek	1 + 3	goed	ja	neutraal
A3	vmbo b, k, g	97,1	58,5	18 (ob)	7,0	kennismakingsgesprek	1	goed	ja	neutraal
A4	vmbo b, k, g	57,6 ⁸⁸	40,8	18	7,0	voortgangsgesprek	alle	slecht	ten dele	slecht
A5	vmbo g en t	96,2	4,8	24,5	8,0	ouderavond (collectieve kennismaking)	alle	neutraal	ja	goed
A6	vmbo t	94	35,7	22,5	7,0	kennismakingsgesprek	1	goed	ja	goed
A7	vmbo t	97,3	0	23	7,0	kennismakingsgesprek	instroom 2	goed	ja	slecht
B1	vso vmbo + pro	niet bekend		10	6,9	informatiekaart kennismakingsgesprek	alle 1	goed goed	ja ja	nvt goed
B2	vso	niet bekend		10	7,4	informatiekaart huisbezoek	alle 1	goed goed	ja ja	nvt nvt
B3	praktijkschool	92,9	0	12,5	6,5	voortgangsgesprek	alle	zeer goed	ja	neutraal
B4	praktijkschool en aka	93,6	38,1	14	6,4	informatiekaart huisbezoek	alle 3	goed neutraal	ja ten dele	nvt nvt
C1	vmbo-t, havo, vwo en gym	96	1,6	20	6,7	huisbezoek	1	goed	nee	nvt
C2 (E4)	vmbo-t havo/ athn 1 t/m 3	95,8	0	23	6,7	voortgangsgesprek	alle	zeer slecht	nee	neutraal
D1	niveau 2, 3, 4 en isk	niet bekend		25	niet ingevuld	ouderavond	1	neutraal	ja	slecht
D2	niveau 3 en 4	niet bekend		25	niet ingevuld	ouderavond intake	1 0	neutraal neutraal	ja ten dele	neutraal neutraal
E1	vmbo b, k, g en isk	92,7	45,2	18 (ob)	5,0	rapportgesprek (controle)	alle	nvt	nvt	neutraal
E2	vmbo b, k	97,3	77,7	13	niet ingevuld	rapportgesprek (controle)	alle	nvt	nvt	slecht
E3	vmbo b, k en isk	87,5	40,7	nb	6,8	rapportgesprek (controle)	alle	nvt	nvt	neutraal
gemiddeld		92	33		6,8					

⁸⁰ Bron apc en lwoo-scores: vensters voor verantwoording, 2012.

⁸¹ apc = armoedeprobleemcumulatie; indicator voor het aantal leerlingen uit een sociaaleconomische achterstandssituatie.

⁸² lwoo = leerwegondersteunend onderwijs; indicator voor het aantal leerlingen met leerachterstand.

⁸³ De klassengrootte is opgegeven door de school.

⁸⁴ De voorbereiding op de interventie zoals beoordeeld door de procesbegeleiders en onderzoeker. Scores zijn zeer slecht (interventie niet met team gecommuniceerd), slecht (team is geïnformeerd over de interventie), neutraal (interventie is met het team besproken), goed (team heeft mee vorm gegeven aan de interventie), zeer goed (team heeft mee vorm gegeven aan de interventie en heeft de uitvoering een keer geoefend).

⁸⁵ Met de scores 'ja', 'ten dele' en 'nee' is aangegeven of de gekozen interventie volgens plan is uitgevoerd.

⁸⁶ Het welkom is gescoord als goed (persoonlijke ontvangst bij de deur), neutraal (mogelijkheid vragen te stellen bij de receptie) of slecht (geen ontvangst).

⁸⁷ Isk = internationale schakelklas. Deze klassen zijn niet meegenomen in het onderzoek.

⁸⁸ Dit cijfer is gebaseerd op twee locaties die eenzelfde brimnummer hebben. De APC score van de locatie die deelneemt aan het onderzoek is vermoedelijk lager.

Bijlage 6.5.1 Vervolg oudercontact per school

school	invoering activiteit 2011/2012	handhaven activiteit 2012–2013	uitbreiden activiteit 2012–2013
A1 school C veldstudie	voortgangsgesprek sectorkeuzeavond	voortgangsgesprek sectorkeuzeavond	Intensivering themabijeenkomsten ouderraad
A2	kennismakingsgesprek jaar 1 en jaar 3	kennismakingsgesprek jaar 1 en 3	leerlingen organiseren ontbijt of lunch voor hun ouders
A3	kennismakingsgesprek jaar 1	kennismakingsgesprek jaar 1	kennismakingsgesprek instroom jr 2, 3 en 4 betrekken ouders bij LOB, vakantieschool en probleemgedrag
A4 STC	voortgangsgesprek) (half geïmplementeerd)	voortgangsgesprek (volledig geïmplementeerd)	kennismakingsgesprek in voorberei- ding ondersteuning ingehuurd
A5 school B veldstudie	kennismakingsavond (al huisbezoek in jaar 1)	Kennismakingsavond	aanpassing opbouw ouderavonden rapportgesprek met alle ouders
A6	kennismakingsgesprek jaar 1	kennismakingsgesprek jaar 1	nee
A7	kennismakingsgesprek instroom jaar 2 (in jaar 1 was dit al praktijk)	kennismakingsgesprek instroom jaar 2	kennismakingsgesprek instroom jr, 3 en 4 meer aandacht voor onderwijs- thema's
B1	informatiekaart kennismakingsgesprek in jaar 1	informatiekaart kennismakingsgesprek jaar 1	meer themamiddagen afsluiting schooljaar (door leerlingen)
B2	informatiekaart huisbezoek jaar 1 pro	informatiekaart huisbezoek niet standaard, wel meer incidentele huisbezoeken	individueel uitstroombesprek in jaar 4 en 5 ouderavond pubers en autisme, plan ouderavond huiswerkbegeleiding
B3	voortgangsgesprek	voortgangsgesprek (aangescherpt)	huisbezoek bij alle leerlingen ondersteuning ingehuurd verdere professionalisering team
B4	informatiekaart huisbezoek jaar 3 (niet door alle mentoren)	informatiekaart huisbezoek jaar 3 (keuze aan mentoren)	ondersteuning ingehuurd
C1	huisbezoek jaar 1 (zeer incidenteel)	huisbezoek jaar 1 (alle ouders, alle klassen)	niet bekend
C2	voortgangsgesprek (niet geïmplementeerd)	voortgangsgesprek (alsnog geïmplementeerd)	aanstelling projectleider ouderbetrok- kenheid
D1	ouderavond jaar 1	ouderavond jaar 1	nee
D2	verwenochtend jaar 1 Intake met ouders	verwenochtend jaar 1 intake met ouders	nee
E1 school D veldstudie	rapportgesprek (controle)	rapportgesprek	kennismakingsgesprek ouders en LOB, ouderraad, klant- vriendelijkheid, verzuim ondersteuning ingehuurd
E2	rapportgesprek (controle)	rapportgesprek	zelfstandige toegang ouders tot magister
E3	rapportgesprek (controle)	rapportgesprek	niet bekend

Bijlage 7.1.1 Opkomst interventies per school⁸⁹

school	context	interventie	onderbouw individueel	bovenbouw individueel	collectief	range	totaal
A1 school C uit de veldstudie	vmbo	voortgangsgesprek	94,5% 2 klassen			94–95%	94,5%
	vmbo	sectorkeuzeavond			46% 5 klassen	6–73%	46%
A2	vmbo	kennismakingsgesprek	100% 2 klassen	45% 2 klassen		100% 45%	72,5%
A3	vmbo	kennismakingsgesprek	98,5% 4 klassen			94–100%	98,5%
A4	vmbo	voortgangsgesprek	96,5% 2 klassen	53,5 2 klassen		93–100% 50–57%	75%
A5 school B uit de veldstudie	vmbo	ouderavond (collectieve kennismaking)			92% 5 klassen	88–93%	92%
A6	vmbo	kennismakingsgesprek	100% 3 klassen			100%	100%
A7	vmbo	kennismakingsgesprek	97,5 2 klassen			95–100%	97,5%
B1	vso	kennismakingsgesprek	91% 2 klassen			91%	91%
B2	vso	informatiekaart huisbezoek	90% 1 klas			90%	90%
B3	vso	voortgangsgesprek	100% 1 klas	72,3 3 klassen		100% 33–93%	79,2%
D1	mbo	ouderavond			33% 6 klassen	0–79%	33%
D2	mbo	ouderavond intake			33% 2 klassen	26–40%	33%
E1 school D uit de veldstudie	vmbo (controle)	rapportgesprek (controle)	96% 2 klassen	21% 1 klas		92–100% 21%	71%
E2	vmbo (controle)	rapportgesprek (controle)	99,3% 8 klassen	88,7% 10 klassen		94–100% 75–100%	93,4%
		opkomstpercentage totaal:	96,7% 29 klassen 11 scholen	56,1% 13 klassen 5 scholen	51% 18 klassen 4 scholen	0–100%	77,8% 65 klassen 14 scholen

⁸⁹ Omdat van de ene school van meer klassen opkomstcijfers verkregen zijn dan van de andere is steeds gerekend met een gemiddeld percentage per school. Het aantal klassen waarover het gemiddelde is berekend staat in cel vermeld. Op school A1 zijn twee activiteiten uitgevoerd, waarbij de gemiddelde opkomstpercentages per activiteit zijn berekend.

Bijlage 7.2.1 Observatieformulier, origineel

succesfactor		items	1 ⁹⁰	2	3	4	5	nvt
1. ver-wachting	1.1	Rol ouders thuis, wordt besproken (algemeen)						
	1.2	Aan de orde komt of ouder en kind thuis praten over school						
	1.3	Aan de orde komt of ouders wel eens in magister, @VO kijken						
	1.4	De verwachtingen tav de leerling worden besproken						
	1.5	De interesses (en hoe die te stimuleren) komen aan bod						
	1.6	Vraag of advies over vergoten leermogelijkheden						
	1.7	Besproken wordt hoe de leerling positief te benaderen						
	1.8	Ouders krijgen concrete uitnodiging of uitleg van hoe te communiceren of samen werken met school						
2. aandeel leerling	2.1	Alle ouders worden uitgenodigd voor de interventie						
	2.2	De leerling is aanwezig (bij individuele gesprekken)						
	2.3	Er worden afspraken gemaakt over de rol van de leerling in het contact						
	2.4	Ouders/leerlingen krijgen een compliment voor leerling						
	2.5	Ouders krijgen compliment voor zichzelf						
3. welkom	3.1	Ouders worden welkom geheten bij de deur van de school						
	3.2	Ouders worden welkom geheten bij de deur van de klas						
	3.3	De toon van vertegenwoordigers van school is vriendelijk						
	3.4	De toon van de mentor is vriendelijk						
	3.5	Ouders weten wanneer waar en hoe laat ze aanwezig moeten zijn						
4. ver-trouwen	4.1	Vertegenwoordigers van school laten blijken het kind te kennen						
	4.2	De mentor laat blijken het kind te kennen						
	4.3	Vertegenwoordigers van school laten blijken de ouder te kennen						
	4.4	De mentor laat blijken de ouder te (willen leren) kennen						
	4.5	De mentor laat blijken de achtergrond van het gezin te (willen leren) kennen						
5. weder-kerigheid	5.1	De mentor heeft aandacht voor de ontwikkeling en begeleiding van het kind thuis						
	5.2	De ouders bepalen (mede) de agenda						
	5.3	De ouders komen in dit gesprek regelmatig aan het woord						
	5.4	Het kind komt in dit gesprek regelmatig aan het woord						
	5.5	Er is sprake van informatie-uitwisseling						
	5.6	Er is sprake van interactie						
	5.7	De ouder wordt benaderd als ervaringsdeskundige van het kind						
	5.8	Alle aanwezigen worden in het gesprek betrokken						
6. trots en perspec-tief	6.1	Situatie: is er sprake van een teleurstelling bij ouder en/of kind?						
	6.2	De mentor maakt de teleurstelling bespreekbaar						
	6.3	De mentor biedt aanknopingspunten voor trots bij het kind						
	6.4	De mentor biedt aanknopingspunten voor trots van ouders op het kind						
	6.5	De mentor draagt bij aan opleidingsperspectief voor het kind						
	6.6	De mentor draagt bij aan beroepsperspectief van het kind						

⁹⁰ 1 = niet geobserveerd, 2 = soms geobserveerd, 3 = neutraal, 4 = regelmatig geobserveerd, 5 = veel geobserveerd

Bijlage 7.2.2 Betrouwbaarheid observatieschalen per succesfactor

Voordat de betrouwbaarheid van de somscores is bepaald, zijn op het observatieformulier (zie bijlage 7.2.1) de items met veel ontbrekende scores verwijderd. Een aantal items bleek niet overal te observeren te zijn. Zo kon item 1.3 ('aan de orde komt of ouders wel eens in magister, @VO kijken') op mbo- en vso-scholen niet beoordeeld worden, doordat deze administratiesystemen daar niet in gebruik zijn. Ook blijkt er niet in alle gevallen contact te zijn tussen de ouder en een andere vertegenwoordiger van de school dan de mentor, waardoor item 4.3 ('vertegenwoordigers van school laten blijken de ouder te kennen') veel ontbrekende scores opleverde. Niet overal is sprake van teleurstelling bij ouder of kind, waardoor niet consequent geobserveerd kan worden of de mentor deze teleurstelling bespreekbaar maakt (item 6.1 en 6.2).⁹¹ De genoemde items zijn, daarom niet in de analyse opgenomen. De items 4.1, 5.4 en 6.3 hebben betrekking op de leerling en kunnen doordat de leerling niet altijd aanwezig is niet in alle gevallen gescoord worden. Gezien de relevantie van de rol van de leerling in het gesprek, is gekozen de betreffende items toch mee te nemen in de analyse.

Voordat de gemiddelde scores op items van één succesfactor zijn gesommeerd, is vervolgens Cronbachs alpha (α) berekend om de betrouwbaarheid van de schalen te bepalen. Door het berekenen van de item-testcorrelaties is hierbij tevens nagegaan of er items zijn die niet goed in de schaal passen. De alpha's zijn weergegeven in tabel 7.2.1 in paragraaf 7.2. Een alpha (α) van .60 is de ondergrens voor onderzoek op groepsniveau (Field, 2009). De schalen die de succesfactoren 1, 3, en 4 meten hebben met een alpha tussen .72 en .91 een goede betrouwbaarheid. Bij succesfactor 5 is de betrouwbaarheid ook goed (.88), maar heeft item 5.4 ('het kind komt regelmatig aan het woord') een lage item-testcorrelatie (.098). Doordat de observaties op dit item missings bevatten, verhoogt verwijdering van dit item niet alleen de alpha naar .92, maar ook het aantal observaties van 19 naar 25.

Bij succesfactor 2 (aandeel leerling) en 6 (trots en perspectief) is de betrouwbaarheid van de schalen onvoldoende (respectievelijk $\alpha = .42$ en $\alpha = .50$). Beide succesfactoren meten niet zuiver één begrip en overlappen elkaar. In succesfactor 2 blijkt item 2.1, die aangeeft of alle ouders zijn uitgenodigd, een negatieve correlatie te hebben met de overige items. Na verwijdering van dit item is de samenhang nog steeds onvoldoende ($\alpha = .48$). Wel is er een goede samenhang ($\alpha = .83$) tussen de items 2.2 en 2.3 die het duidelijkst het aandeel van de leerling in het gesprek meten. Deze items zijn daarom gesommeerd als operationalisatie van succesfactor 2. De twee andere items die oorspronkelijk bij succesfactor 2 zijn ingedeeld, hebben betrekking op het geven van complimenten aan de leerling en/of de ouder (2.4 en 2.5). Deze items hebben een inhoudelijke verwantschap met de items van succesfactor 6 die meten in hoeverre de interventie aanknopingspunten biedt voor trots (6.3 en 6.4). Bij samenvoeging van deze vier items is deze nieuwe schaal voldoende betrouwbaar ($\alpha = .82$). De beide items in succesfactor 6 die meten in hoeverre de interventie bij

⁹¹ Bij zeven observaties is vastgesteld dat er sprake was van teleurstelling bij ouders en/of de leerling. Dit betrof bijvoorbeeld teleurstelling omdat de leerling naar een lager niveau is afgestroomd. Vier maal is geobserveerd dat de mentor deze teleurstelling besproken heeft en driemaal is deze niet aan de orde gesteld. Het is niet bekend of teleurstelling bij overige observaties ook een rol speelde.

kan dragen aan het opleidings- en beroepsperspectief van de leerling (6.5 en 6.6) blijken onderling goed samen te hangen ($\alpha = .82$), maar niet goed te passen bij de items die zich op 'trots' richten. De begrippen 'trots' en 'perspectief' zijn daarom uit elkaar gehaald, waarbij 'perspectief' bij de analyses van de observaties een zevende succesfactor vormt. Wat zich hier wreekt is dat de formulering 'trots en perspectief' in een praktijkproduct een helder beeld oproept, maar dat dit geen eenduidig concept is voor statistische analyse.

Tot slot is de betrouwbaarheid van de zeven succesfactoren in totaal berekend. Hoewel de alpha goed is ($\alpha = .80$) blijkt succesfactor 2 een negatieve correlatie te hebben met de andere succesfactoren ($-.25$). Nadat succesfactor 2 verwijderd is uit de somscore is alpha $.86$. Na aanpassing van de schalen zijn de scores gesommeerd en zijn gemiddelde scores per succesfactor berekend zowel voor de totale steekproef als apart voor de observaties per interventie.

In tabel 7.2.1 is de betrouwbaarheid van de oorspronkelijke en herziene schalen samengevat.

Bijlage 7.2.3 Gemiddelde observatiescore naar succesfactor en interventie

succesfactor	items	tot	a ⁹²	b	c	d	e
	N	26	6	3	3	5	8
1. ver- wachting	1.1 Rol ouders thuis, wordt besproken (algemeen)	2.3	2.7	2.7	2.0	4.2	1.0
	1.2 Aan de orde komt of ouder en kind thuis praten over school	2.2	3.3	2.0	1.3	3.4	1.0
	1.4 De verwachtingen ten aanzien van de leerling worden besproken	2.2	3.2	2.3	1.0	3.0	1.0
	1.5 De interesses van de leerling (en hoe die te stimuleren) komen aan bod	2.2	3.6	2.0	1.0	3.0	1.0
	1.6 Vraag of advies over vergoten leer mogelijkheden	1.9	2.7	2.0	2.7	2.2	1.0
	1.7 Besproken wordt hoe de leerling positief te benaderen	1.6	2.2	2.0	1.0	2.2	1.0
	1.8 Ouders krijgen concrete uitnodiging of uitleg over hoe te communiceren of samen werken met school	2.4	4.2	2.7	2.3	2.6	1.0
Gemiddelde succesfactor 1		2.1	3.1	2.2	1.6	2.9	1.0
2. aandeel leerling	2.2 De leerling is aanwezig (bij individuele gesprekken)	3.4	3.3	3.7	1.0	2.4	4.9
	2.3 Er worden afspraken gemaakt over de rol van de leerling in het contact	2.4	2.0	2.0	1.0	1.0	4.6
Gemiddelde succesfactor 2		2.9	2.7	2.8	1.0	1.7	4.6
3. welkom	3.1 Ouders worden welkom geheten bij de deur van de school	2.3	3.0	3.0	1.7	3.8	1.3
	3.2 Ouders worden welkom geheten bij de deur van de klas	3.8	4.7	4.0	4.0	4.0	2.8
	3.3 De toon van vertegenwoordigers van school is vriendelijk	4.4	5.0	4.5	4.0	4.4	4.0
	3.4 De toon van de mentor is vriendelijk	4.5	4.8	5.0	5.0	4.6	3.9
	3.5 Ouders weten wanneer, waar en hoe laat ze aanwezig moeten zijn	4.0	4.7	4.7	3.3	3.6	3.5
Gemiddelde succesfactor 3		3.9	4.6	4.4	3.8	4.1	3.1
4. ver- trouwen	4.1 Vertegenwoordigers van school laten blijken het kind te kennen	4.0	4.7	5.0	-	4.0	3.3
	4.2 De mentor laat blijken het kind te kennen	4.5	4.8	5.0	5.0	4.6	3.9
	4.4 De mentor laat blijken de ouder te (willen leren) kennen	3.0	4.2	4.0	3.7	3.2	1.6
	4.5 De mentor laat blijken de achtergrond van het gezin te (willen leren) kennen	2.9	4.2	4.3	3.3	2.2	1.6
Gemiddelde succesfactor 4		3.7	4.5	4.8	-	3.5	2.3
5. weder- kerig- heid	5.1 De mentor heeft aandacht voor de ontwikkeling en begeleiding van het kind thuis	2.5	4.0	3.0	3.7	2.0	1.0
	5.2 De ouders bepalen (mede) de agenda	1.9	2.8	3.3	2.0	1.0	1.0
	5.3 De ouders komen in dit gesprek regelmatig aan het woord	2.4	4.2	3.3	3.3	1.2	1.0
	5.5 Er is sprake van informatie-uitwisseling	2.5	3.7	3.0	3.0	1.6	1.8
	5.6 Er is sprake van interactie	2.5	3.8	3.7	3.0	1.2	1.6
	5.7 De ouder wordt benaderd als ervaringsdeskundige van het kind	2.8	4.0	4.0	3.7	2.6	1.0
	5.8 Alle aanwezigen worden in het gesprek betrokken	2.6	3.8	3.7	3.0	2.0	1.1
	Gemiddelde succesfactor 5	2.5	3.7	3.4	3.1	1.7	1.2
6. trots	6.3 De mentor biedt aanknopingspunten voor trots bij het kind	3.2	4.0	5.0	-	1.8	3.1
	6.4 De mentor biedt aanknopingspunten voor trots van ouders op het kind	3.0	3.7	3.7	2.7	1.8	2.9
	2.4 Ouders/leerlingen krijgen een compliment voor leerling	2.5	3.7	3.3	2.7	1.6	1.4
	2.5 Ouders krijgen compliment voor zichzelf	2.0	2.7	3.0	2.7	1.6	1.1
Gemiddelde succesfactor 6		2.6	3.6	3.8	-	1.7	2.0
7. pers- pectief	6.5 De mentor draagt bij aan opleidingsperspectief voor het kind	2.7	3.2	2.0	1.0	3.6	2.3
	6.6 De mentor draagt bij aan beroepsperspectief van het kind	2.4	2.0	2.3	1.0	4.0	1.8
Gemiddelde succesfactor 7		2.5	2.6	2.2	1.0	3.8	2.0
Gemiddelde totaal (exclusief succesfactor 2)		2.8	3.5	3.6	2.1	2.9	1.8

⁹² In de cellen staan de gemiddelde scores per item gebaseerd op een vijfpuntschaal waarbij 1 staat voor niet geobserveerd en 5 voor veel geobserveerd. In de kolommen staan de naast de gemiddelde uitkomst per indicator van 26 observaties ook de observaties per interventie weergegeven: a = kennismakingsgesprek, b = voortgangsgesprek, c = rapportgesprek, d = ouderavond vmbo en e = ouderavond mbo. Een observatie bij een intakegesprek in het mbo is niet apart vermeld, maar wel in het totaal meegenomen. Het totaal bij het rapportgesprek is exclusief de factoren 4 en 6 berekend.

Bijlage 7.2.4 Variantieanalyses observaties

Voorafgaand aan de variantieanalyses is getoetst of voldaan is aan de aanname van homogene variantie (zie tabel 2). Bij succesfactoren 1, 2, 3 en 4 en bij het totaal blijken deze aannames geschonden en moeten de resultaten dus voorzichtig geïnterpreteerd worden. Vervolgens is getoetst of er een significant overall effect werd gevonden. Dat bleek bij alle succesfactoren en bij het totaal het geval te zijn (zie tabel 2), zodat post hoc analyses verricht konden worden om te bepalen van elke interventies de gemiddelden significant van elkaar verschillen.

Tabel 2 Verantwoording aanname homogene variantie en significante interventies per succesfactor

succesfactor		schending aanname homogene variantie	significante verschillen interventies [†]
1	verwachting	ja, $F_{(4; 20)} = 8.589$; $p = .002$	ja, $F_{(4; 20)} = 10.613$; $p = .000$
2	aandeel leerling	ja, $F_{(4; 20)} = 6.206$; $p = .002$	ja, $F_{(4; 20)} = 9.298$; $p = .000$
3	welkom	ja, $F_{(4; 14)} = 3.798$; $p = .027$	ja, $F_{(4; 14)} = 6.537$; $p = .003$
4	vertrouwen	ja, (net) $F_{(3; 14)} = 3.513$; $p = .044$	ja, $F_{(3; 14)} = 14.584$; $p = .000$
5	wederkerigheid	nee, $F_{(4; 19)} = 2.135$; $p = .116$	ja, $F_{(4; 19)} = 23.595$; $p = .000$
6	trots	nee, $F_{(3; 15)} = 2.028$; $p = .153$	ja, $F_{(3; 15)} = 5.970$; $p = .007$
7	perspectief	nee, $F_{(4; 20)} = 2.821$; $p = .053$	ja, $F_{(4; 20)} = 3.583$; $p = .023$
totaal, excl. succesfactor 2		ja, $F_{(3; 11)} = 10.195$; $p = .002$	ja, $F_{(3; 11)} = 7.335$; $p = .006$

[†] Bij de post hoc analyse is gecorrigeerd voor kanskapitalisatie met behulp van de Bonferroni correctie. Dit om de kans op het onterecht vinden van significante resultaten bij herhaald toetsen, binnen aanvaardbare grenzen te houden.

Bijlage 7.3.1 Achtergrondkenmerken respondenten 1^e vragenlijst

Ouders

relatie			etniciteit		
vader	44	13%	Nederlands	97	29%
moeder	210	62%	Marokkaans	34	10%
vader + moeder	36	11%	Turks	55	16%
broer of zus	11	3%	Surinaams	52	16%
familie overig	6	2%	Antilliaans	30	9%
anders	11	3%	Kaapverdisch	11	3%
niet ingevuld	20	6%	Pakistaans	6	2%
			overig	35	10%
			onbekend	18	5%
opleiding					
wo/hbo	34	10%			
havo/vwo	31	9%			
mbo	128	38%			
vmbo	87	26%	leerjaar kind		
basisonderwijs	25	7%	1	113	33%
taalcursus	14	4%	2	80	24%
geen	7	2%	3	56	17%
onbekend	12	4%	4	11	3%
70% van deze ouders volgde de opleiding in Nederland			5	1	1%
			mbo jaar 1	49	14%
totaal	338	100%	onbekend	28	8%

Leerlingen

geslacht			etniciteit		
jongen	84	34%	Nederlands	56	23%
meisje	145	59%	Marokkaans	21	8%
niet ingevuld	18	7%	Turks	34	14%
			Surinaams	34	14%
opleiding			Antilliaans	29	12%
praktijkonderwijs	16	7%	Kaapverdisch	8	3%
vmbo b/k	59	24%	Pakistaans	6	2%
vmbo g/t	53	21%	overig	27	11%
havo	2	1%	onbekend	32	13%
mbo 1 of 2	41	16%			
mbo 3 of 4	75	30%	leerjaar		
onbekend	1	1%	1	57	23%
			2	51	21%
			3	13	5%
			4	6	2%
			mbo jaar 1	116	47%
totaal	247	100%	onbekend	4	2%

Mentoren

geslacht			etniciteit		
man	23	38%	Nederlands	44	73%
vrouw	33	55%	Marokkaans	4	6%
niet ingevuld	4	7%	Turks	1	2%
			Surinaams	2	3%
opleiding			Antilliaans	2	3%
lerarenopleiding	18	30%	Kaapverdisch	1	2%
pabo	26	43%	onbekend	7	11%
pabo + lero	2	3%			
alo	2	3%	leerjaar		
wo	2	3%	1	19	32%
hbo sociale sector	5	9%	2	15	25%
hts	1	2%	3	10	17%
bedrijfsleven	1	2%	4	3	5%
onbekend	3	5%	5 (praktijkonderwijs)	2	3%
			mbo jaar 1	8	13%
totaal	60	100%	onbekend	3	5%

Respondenten eerste vragenlijst per type naar interventie en context

ouders	vmbo	pro/vso	mbo	controle	totaal
kennismakingsgesprek	74	12			86
huisbezoek/intake		6	1		7
voortgangsgesprek	38	21			59
rapportgesprek (controle)				76	76
ouderavond	55	7	48		110
totaal	167	46	49	76	338
	49%	14%	15%	22%	

leerlingen	vmbo	pro/vso	mbo	controle	totaal
kennismakingsgesprek	44	4			48
huisbezoek/intake		6	4		10
voortgangsgesprek	13	8			21
rapportgesprek (controle)				31	31
ouderavond	25		112		137
totaal	82	18	116	31	247
	33%	7%	47%	13%	

mentoren	vmbo	pro/vso	mbo	controle	totaal
kennismakingsgesprek	12	2			14
huisbezoek/intake		2	1		3
voortgangsgesprek	10	7			17
rapportgesprek (controle)				12	12
ouderavond	7		7		14
totaal	29	11	8	12	60
	49%	18%	13%	20%	

Bijlage 7.3.2 Achtergrondkenmerken respondenten 2^e vragenlijst

Ouders

geslacht			etniciteit		
vader	12	15%	Nederlands	28	34%
moeder	66	81%	Marokkaans	9	11%
vader + moeder			Turks	6	7%
broer of zus	1	1%	Surinaams	15	19%
familie overig			Antilliaans	8	10%
anders			Kaapverdisch	1	1%
niet ingevuld	2	3%	Pakistaans		
			overig	7	9%
			onbekend	7	9%
opleiding					
wo/hbo	8	10%			
havo/vwo	6	7%			
mbo	35	43%			
vmbo	23	29%	leerjaar kind		
basisonderwijs	5	6%	1	28	35%
taalcursus	1	1%	2	13	16%
geen			3	21	26%
onbekend	3	4%	4	4	5%
83% van deze ouders volgde de opleiding in Nederland			5		
			mbo jaar 1	5	6%
totaal	81	100%	onbekend	10	12%

Verdeling van respondenten tweede vragenlijst naar context en interventie

ouders	vmbo	controle	pro/vso	mbo	totaal
kennismakingsgesprek	24		3		27
huisbezoek/intake			1		1
voortgangsgesprek	13		7		20
rapportgesprek (controle)		16			16
ouderavond	12		1	4	17
totaal absoluut	49	16	12	4	81
totaal percentage	60%	20%	15%	5%	

Vergelijking ouders per interventie 1^e en 2^e vragenlijst

ouders	totaal 1 ^e vragenlijst	totaal 2 ^e vragenlijst
kennismakingsgesprek	25%	34%
huisbezoek/intake	2%	-
voortgangsgesprek	18%	25%
rapportgesprek (controle)	22%	20%
ouderavond	33%	21%
totaal percentage	100%	100%

Bijlage 7.3.3 Verantwoording validering vragenlijst

Met behulp van confirmatieve factoranalyses (uitgevoerd in MPLUS, Muthén & Muthén, 1998–2007) is de passing (fit) van het beschreven model met drie factoren voor oudercontact getoetst voor zowel de ouders als de leerlingen. Voor de mentoren is geen conformatieve factoranalyse uitgevoerd omdat het aantal respondenten in deze groep te klein is. Wel zijn voor de mentoren de alpha's berekend over de schalen.

In de uitgevoerde analyses zijn de CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), de SRMR (Standardized Root Mean Squared Residual) en de RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation) als fitmaten gebruikt om aan te geven hoe goed het vooraf geformuleerd model de steekproefdata weergeeft. Deze maten zijn geschikter dan de χ^2 -toets om de relatieve verbetering van de passing aan te geven van het voorgestelde model ten opzichte van een beperkter model. De χ^2 -toets toetst de exacte fit en is daarmee streng voor sociaal wetenschappelijk onderzoek en is bovendien gevoelig voor steekproefgrootte (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). Gezocht is naar het meest spaarzame passende model; als het toevoegen van een nieuwe factor geen significante fitverbetering oplevert, wordt gekozen voor het model met een factor minder. In tabel 1 zijn de grenswaarden aangegeven die bij deze maten gelden.

Tabel 1 Grenswaarden bij de gehanteerde fitmaten (Bentler, 1992; Hu & Bentler, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996)

	χ^2 -toets	CFI/TLI	SRMR	RMSEA
slechte (poor) fit		< .90		$\geq .10$
matige (mediocre) fit				.08 – .10
aanvaardbare (fair) fit		$\geq .90$.05 – .08
goede (close) fit		$\geq .95$	$\leq .09$	$\leq .05$
exacte fit	$p > .05$	1.0		

Oudervragenlijst

Vanwege het principe van spaarzaamheid is in de eerste plaats is getoetst hoe een model waarin alle 14 stellingen in één factor zijn opgenomen past (zie tabel 2, model 1). Aangezien de fitindices van het model met één factor slecht zijn is vervolgens het beschreven model met drie dimensies getoetst (zie tabel 2, model 2). Dit model geeft een matige fit. Item 2 blijkt teveel variantie te delen met stelling 1 en stelling 12 deelt teveel variantie met de stellingen 4, 8 en 10. Aangezien stelling 1 en 2 vrijwel dezelfde vraag stellen en stelling 1 beter is geformuleerd, is stelling 2 verwijderd. Ook stelling 12 is verwijderd omdat deze bij nadere beschouwing meer de tevredenheid van ouders over de school meet dan de relatie tussen ouders en school. Na verwijdering van deze beide stellingen verbetert de fit van het model (zie tabel 2, model 3) aanzienlijk en is er sprake van een aanvaardbare tot goede fit: TLI is (bijna) aanvaardbaar. CFI en RMSEA zijn aanvaardbaar en SMSR is goed.

De correlatie tussen de drie factoren is echter hoog (correlatie tussen factor 1 en 2 = .69, tussen factor 1 en 3 = .92 en tussen factor 2 en 3 = .72). Ter controle is daarom getoetst of een model met één dimensie zonder de stellingen 2 en 12 ook zou volstaan (zie tabel 2, model 4), maar dit bleek niet het geval te zijn. Vooral de correlatie tussen factor 1 en factor 3 ($r = .92$) valt op. Blijkbaar scoren ouders die positief zijn over de verkregen informatie op school eveneens hoog op de stellingen die betrekking hebben op de relatie tussen ouder en school. Om die reden is tot slot gecontroleerd of een model met twee factoren, waarbij factor 1 en 3 zijn samengevoegd, beter past (zie tabel 2, model 5). Het model met drie factoren en 12 stellingen is ten opzichte van het model met twee factoren niet significant beter. De fitmaten zijn voor de modellen met 2 en 3 factoren nagenoeg gelijk. Omwille van de spaarzaamheid verdient het model met slechts twee factoren daarom de voorkeur. Het is echter van belang dat de modellen van ouders, leerlingen en mentoren vergelijkbaar zijn. Bij het bespreken van de leerlingvragenlijst wordt duidelijk dat het leerlingmodel expliciet op drie factoren uitkomt. Aangezien het oudermodel met 3 factoren een even goede fit heeft als het model met 2 factoren is gekozen het argument van de inhoudelijke vergelijking tussen de modellen zwaarder te laten wegen dan het principe van spaarzaamheid.

Leerlingvragenlijst

In de analyses van de leerlingvragenlijst is gewerkt met de dimensies ‘informatie’, ‘vertrouwen ouder-kind’ en ‘relatie leerling-school’. Bij het valideren van de leerlingvragenlijst is dezelfde volgorde gehanteerd als eerder bij de ouders. Ook bij de leerlingdata blijken de modellen met alle 14 stellingen in zowel één factor (zie tabel 3, model 1) als in drie factoren (zie tabel 3, model 2) onvoldoende te

Tabel 2 Fitstatistieken van de getoetste oudermodellen

oudermodel [†] (N = 337)		χ^2 (df) p	model [‡]	improvement of fit (df) significantie modelverbetering	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	1 factor, 14 stellingen	340.516 (77) p = .000			.816	.783	.064	.101
2	3 factoren, 14 stellingen	238.797 (74) p = .000	1–2	101.719 (3) p < .000***	.885	.859	.057	.081
3	3 factoren, 12 stellingen (excl. 2 en 12)	132.359 (51) p = .000	2–3	106.438 (23) P < .000***	.917	.892	.050	.069
4	1 factor, 12 stellingen (excl. 2 en 12)	186.773 (54) p = .000	4–3	54.414 (3) P < .000***	.864	.834	.058	.085
5	2 factoren, 12 stellingen (excl. 2 en 12)	136.940 (53) p = .000	5–3	4.581 (2) P > .10	.914	.893	.050	.069

[†] in alle gepresenteerde modellen zijn alle factorladingen significant. [‡] aangegeven is welke modellen met elkaar zijn vergeleken. Model 2 past beter dan 1, model 3 past beter dan 2, en dan 4. Model 3 past niet significant beter dan 5.

passen. Hoewel in het drie factormodel het verwijderen van dezelfde stellingen als bij de ouders (item 2 en 12) resulteert in een betere fit, is de passing van dit model nog steeds niet goed (zie tabel 3, model 3). In de factor ‘vertrouwen ouder-kind’ blijkt item 6 (ik vind het fijn dat mijn ouders naar school zijn gekomen) slecht te passen. Het gegeven dat het aandeel de mbo-studenten in de leerlingsteekproef relatief groot is en van slechts 45% van deze mbo-studenten ook inderdaad een ouder aanwezig is, zorgt wellicht dat deze stelling niet voor iedereen van toepassing is en een andere lading heeft voor verschillende respondenten. Een model waar uit item 6 is verwijderd past aanzienlijk beter (zie tabel 3, model 4). Alle fitmaten zijn aanvaardbaar.

De correlatie tussen de drie factoren is bij de leerlingvragenlijst lager dan die bij de ouders (correlatie tussen factor 1 en 2 = .43, tussen factor 1 en 3 = .88 en tussen factor 2 en 3 = .60). Ook hier is de correlatie het hoogst tussen ‘informatie’ en de ‘relatie leerling-school’. Om die reden is ook hier eerst een model met de 11 resterende stellingen gezamenlijk (exclusief, 2, 6 en 12) getoetst (zie tabel 3, model 5) en vervolgens een model waarin factor 1 en 3 zijn samengevoegd, waardoor een model met 2 factoren ontstaat (zie tabel 3, model 6). Het model met één factor en 11 stellingen is ook hier geen verbetering ten opzichte van het model met drie factoren. In tegenstelling tot de oudervragenlijst past het model met drie factoren bij de leerlingen bovendien significant beter dan een model met twee factoren.

Gekozen is bij zowel ouders en leerlingen het model met drie factoren te gebruiken. Bij het oudermodel zijn stelling 2 en 12 verwijderd (zie tabel 2, model 3). Bij de leerlingen zijn stelling 2, 6 en 12 verwijderd.

Tabel 3 Fitstatistieken van de getoetste leerlingmodellen

leerlingmodel [†] (N = 246)	χ^2 (df) p	model [†]	improvement of fit (df) significantie modelverbetering	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1 1 factor, 14 stellingen	293.392 (77) p = .000			.763	.719	.079	.107
2 3 factoren, 14 stellingen	205.601 (74) p = .000	1–2	87.791 (3) P < .000***	.856	.822	.066	.085
3 3 factoren, 12 stellingen (excl. 2 en 12)	118.937 (51) p = .000	2–3	86.664 (23) P < .000***	.897	.867	.061	.074
4 3 factoren, 11 stellingen (excl. 2, 6 en 12)	81.276 (41) p = .0002	3–4	37.661 (10) P < .000***	.933	.910	.052	.063
5 1 factor, 11 stellingen, (excl. 2, 6 en 12)	129.503 (44) p = .000	5–4	48.227 (3) P < .000***	.858	.823	.068	.089
6 2 factoren, 11 stellingen (excl. 2, 6 en 12)	94.906 (43) p = .000	6–4	13.63 (1) P < .000***	.914	.890	.058	.070

[†] in alle gepresenteerde modellen zijn alle factorladingen significant. [†] aangegeven is welke modellen met elkaar zijn vergeleken. Model 2 past beter dan 1, model 3 past beter dan 2, model 4 past beter dan model 3, 5 en 6.

Bijlage 7.3.4 Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, A-tabellen

Toelichting

In deze bijlage zijn de tabellen uitgewerkt van de output van de multilevel regressieanalyse bij de ouders. In de A tabellen zijn hierbij de interventies als onafhankelijke variabelen steeds afgezet tegen het reguliere rapportgesprek.

Per afhankelijke variabele:

1. is vastgesteld op welke niveaus de analyse uitgevoerd moet worden. Een model met alleen een respondentniveau is hierbij steeds als uitgangspunt genomen. Gekeken is of het één voor één respectievelijk toevoegen van het klas-, school en/of contextniveau een significante modelverbetering oplevert.
2. is vastgesteld met welke achtergrondvariabelen een significante samenhang bestaat. Hierbij zijn de volgende achtergrondvariabelen gebruikt: type respondent (vader, moeder, vader en moeder, broer of zus), opleidingsniveau (wo/hbo, havo/vwo, mbo, vmbo, taalcursus, basisonderwijs, geen) en etniciteit (Nederlands, Turks, Marokkaans, Surinaams of Antilliaans) van de ouders, leeftijd en geslacht van de leerling en de vmbo-context. Voor deelname aan de uitgevoerde interventies, het type respondent, vmbo-context en de etniciteit van de respondenten zijn wederzijds uitsluitende dummy's gemaakt (de respondent behoort tot slechts één groep). Achtergrondvariabelen die tweezijdig significant bleken, zijn opgenomen in een nieuw nulmodel op een vast aantal ouders met de relevante niveaus en achtergrondvariabelen.
3. zijn de dummy's toegevoegd die weergeven welke interventie de respondent heeft gevolgd (kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek, ouderavond vmbo en ouderavond mbo). De dummy voor de groep ouders die het rapportgesprek hebben gevolgd is niet in deze analyses opgenomen, zodat deze groep de referentiegroep vormt. Hierdoor is voor elke interventie bepaald of gemiddelde scores op de afhankelijke variabele significant verschillen van de gemiddelde score voor het rapportgesprek. Omdat onzeker is of de correctie voor achtergrondvariabelen niet (ook) een deel van de variantie verklaart die eigenlijk samenhangt met de interventies, is deze analyse waar nodig met en zonder achtergrondvariabelen uitgevoerd. Aangezien er een verwachting is ten aanzien de werking van de interventies (zie inleiding hoofdstuk 7) is eenzijdige significantie als uitgangspunt genomen.
4. als op zijn minst één van de modellen een verbeterde fit laat zien ten opzichte van een eerder model is de proportie verklaarde variantie berekend ten opzichte van het eerdere model. De verklaarde variantie is berekend voor elk niveau dat in de vergelijking is opgenomen en voor het totaal
5. is een interactievariabele aangemaakt voor het kennismakings- en voortgangsgesprek in de vmbo-context. Aangezien beide gespreksvormen zowel in de vmbo als de pro/vso-context hebben plaatsgevonden, kan zo achterhaald worden of er reden is om aan te nemen dat verschillen binnen de groep ouders die een kennismakings- of voortgangsgesprek hebben bijgewoond samenhangen met de context waarin dit gesprek heeft plaats gevonden. Waar dit het geval bleek te

zijn, zijn nadere analyses uitgevoerd in een bestand met alleen vmbo-ouders (zie B-tabellen). Als tussenstap is hierbij de dummy vmbo context in het model opgenomen. Deze tussenstap is alleen apart in de tabellen opgenomen als de t-waarde significant bleek te zijn.

NB: om de hoeveelheid te beperken, zijn de tabellen uit stap 1 en 2 niet opgenomen.

Tabellen

Tabel A 1 Somscore informatie ouders (sominfooud = stelling 1 + 3 + 7 + 13)

178 ouders, 71 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0
variantie	context	.076 (.058)	.111 (.080)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
	ouder	.313 (.034)	.298 (.032)	.286 (.030)	.282 (.030)	.303 (.032)
	totaal	.389	.409	.286	.282	.303
proporties verklaarde variantie	context		nvt	100%	100%	100%
	ouder		5.8%	4.0%	1,4%	3,8%
	totaal		nvt	30,1%	1,4%	22,1%
	intercept	3.781 (.136)	3.031 (.488)	2.559 (.471)	2.866 (.515)	3.698 (.084)
Variabelen						
Respondent is vader			-.223 (.114)*	-.184 (.114)	-.172 (.114)	
Leeftijd leerling			.054 (.032)	.084 (.033)**	.081 (.033)**	
Kennismakingsgesprek				.399 (.111)***	-.024 (.286)	.363 (.111)***
Voortgangsgesprek				.205 (.122)*	.137 (.132)	.195 (.125)
Ouderavond vmbo				.335 (.182)*	.333 (.180)*	.302 (.186)
Ouderavond mbo				-.650 (.151)***	-.905 (.254)***	-.423 (.130)***
Vmbo context					-.264 (.208)	
Interactie vmbo-kennis- makingsgesprek					.451 (.283)	
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		308.635	301.531	282.218	279.664	292.621
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			7.104*	19.313***	2.554	16.014**
<i>verschil df</i>			2	4	2	4

*= p < .05; **= p < .01; ***=p < .001.

Tabel A 2a Ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken (stelling 3 ouders, met controle)

223 ouders, 79 klas 14 scholen, 5 cont.		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 2
variantie	school	.174 (.094)	.242 (.119)	.087 (.058)	.000 (.000)	.000 (.000)
	ouder	1.007 (.098)	.976 (.095)	.970 (.095)	.983 (.093)	.983 (.093)
	totaal	1.181	1.218	1.057	.983	.983
proportie verklaarde variantie	school		nvt	64%	100%	100%
	ouder		3,1%	0,6%	nvt	nvt
	totaal		nvt	13,2%	7%	7%
	intercept	3.269 (.134)	2.196 (.577)	1.676 (.607)	2.490 (.708)	0.835 (.652)
Variabelen						
Leeftijd leerling			.075 (.039)*	.111 (.041)**	.105 (.041)**	.105 (.041)**
Kennismakingsgesp				.440 (.268)	-1.016 (.493)*	.639 (.186)***
Voortgangsgesprek				-.059 (.309)	-1.188 (.233)	1.467 (.475)**
Ouderavond vmbo				.305 (.427)	.425 (.328)	.425 (.328)
Ouderavond mbo				-.856 (.371)*	-1.341 (.441)**	.314 (.400)
Vmbo context					-.743 (.376)*	.912 (.314)**
Interactie vmbokennismgesprek					1.655 (.490)***	
Interactie vmbovoortgangsgesprek						-.1655 (.490)***
<i>Fit (-2* loglikelihood)</i>		651.976	648.680	637.731	629.062	629.062
<i>verschil - 2* loglikelihood</i>			3.296	10.949*	8.669*	8.669*
<i>verschil df</i>			1	4	2	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001; Kennismakingsgesprek in model 2 net niet significant.

Tabel A 2b Ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken (stelling 3 ouders, zonder controle)

223 ouders, 79 klas 14 scholen, 5 cont.		model 0	model 1 vrgl met 0	model 3 vrgl met 1
variantie	school	.174 (.094)	.088 (.060)	.000 (.000)
	ouder	1.007 (.098)	1.002 (.098)	1.012 (.096)
	totaal	1.181	1.090	1.012
proportie verklaarde variantie	school		49,4%	100%
	ouder		0,5%	nvt
	totaal		7,7%	7,2%
	intercept	3.269 (.134)	3.215 (.203)	3.978
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.376 (.270)	-1.144 (.498)*
Voortgangsgesprek			-.056 (.312)	-.200 (.226)
Ouderavond vmbo			.339 (.432)	.436 (.332)
Ouderavond mbo			-.500 (.350)	-1.046 (.432)**
Vmbo context				-.778 (.381)*
Interactie vmbokennismgesprek				1.731 (.496)***
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		651.976	644.823	635.424
<i>verschil - 2* loglikelihood</i>			7.153	9.399**
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 3 Ik heb ook positieve dingen over mijn kind te horen gekregen (stelling 7 ouders)

230 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vgl met 0	model 2 vgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 3
variantie	context	.087 (.081)	.000 (.000)			
	school	.031 (.038)	.003 (.017)	.001 (.017)		
	klas	.045 (.041)	.049 (.039)	.051 (.040)	.052 (.037)	.048 (.036)
	ouder	.498 (.054)	.496 (.054)	.495 (.054)	.496 (.054)	.496 (.053)
	totaal	.661	.548	.547	.548	.544
proporties verklaarde variantie	school		90%	66,7%		
	klas		nvt	nvt	nvt	7,7%
	ouder		0,4%	0,2%	Nvt	0%
	totaal		17,1%	18,2%	nvt	0,7%
	intercept	4,088 (.160)	4.059 (.109)	4.060 (.107)	4.060 (.106)	4.278 (.273)
Variabelen						
Kennismakingsgesprek			.333 (.153)*	.334 (.150)*	.333 (.150)*	-.029 (.374)
Voortgangsgesprek			.216 (.163)	.211 (.159)	.209 (.158)	.141 (.175)
Ouderavond vmbo			.105 (.274)	.085 (.271)	.079 (.270)	.075 (.267)
Ouderavond mbo			-.559 (.182)**	-.553 (.177) ***	-.551 (.176)**	-.768 (.306)**
Vmbo context						-.218 (.252)
Interactie vmbo- kennismakingsgesprek						.389 (.376)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		523.326	510.981	510.965	510.966	509.857
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			12.345*	0.016		1.109
<i>verschil df</i>			4	1	1	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 4 Somscore vertrouwen ouders kind (somrokoud = stelling 4 + 5 + 6 + 11; ouders)

228 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
Variantie	school	.033 (.020)	.026 (.017)	.024 (.017)
	ouder	.295 (.029)	.293 (.028)	.239 (.028)
	totaal	.328	.319	.263
proporties verklaarde variantie	school			
	ouder			
	totaal		2,7%	
	intercept	4.128 (.062)	4.003 (.110)	3.788 (.284)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.228 (.147) net niet [†]	.358 (.360)
Voortgangsgesprek			.048 (.167)	.116 (.184)
Ouderavond vmbo			.243 (.234)	.284 (.237)
Ouderavond mbo			.164 (.187)	.372 (.320)
Vmbo context				.214 (.263)
Interactie vmbo-kennismgespr				-.111 (.359)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		382.810	379.276	378.444
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.534	0.832
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001. [†] het kennismakingsgesprek is net niet significant; t-score is 1.55.

Tabel A 5 Mijn kind vind het fijn dat ik naar school ben gekomen (stelling 6 ouders)

232 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	klas	.051 (.041)	.035 (.037)	.032 (.037)
	ouder	.596 (.064)	.601 (.064)	.598 (.063)
	totaal	.647	.636	.630
proporties verklaarde variantie	klas			
	ouder			
	totaal		1,7%	
	intercept	4.197 (.060)	4.169 (.112)	3.847 (.287)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.180 (.154)	.486 (.385)
Voortgangsgesprek			-.022 (.166)	.076 (.184)
Ouderavond vmbo			.038 (.280)	.037 (.278)
Ouderavond mbo			-.119 (.176)	.201 (.317)
Vmbo context				.322 (.264)
Interactie vmbo-kennismakingsgesprek				-.304 (.386)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		555.050	551.883	550.403
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.167	1.480
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 6 Ik heb er vertrouwen in dat mijn kind goede toekomstkansen heeft (stelling 11 ouders)

224 ouders, 78 klassen, 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0	model 5 vrgl met 4
variantie	school	.063 (.038)	.070 (.040)	.069 (.039)	.049 (.031)	.057 (.035)	.040 (.028)
	ouder	.523 (.051)	.494 (.048)	.487 (.048)	.488 (.048)	.517 (.050)	.516 (.050)
	totaal	.586	.564	.556	.537	.574	.556
verklaarde variantie	school		nvt	1,4%	29%	9,5%	29%
	ouder		5,5%	1,4%	nvt	1,1%	0,2%
	totaal		3,8%	1,4%	3,4%	2,0%	3,1%
	intercept	4.150 (.081)	4.106 (.093)	3.958 (.166)	3.871 (.396)	3.407 (.354)	3.979 (.155)
Turkse etniciteit			-.109 (.133)	-.107 (.132)	-.135 (.133)		
Surinaamse etniciteit			.397 (.132)**	.391 (.132)**	.376 (.131)*		
Kennismakingsgesprek				.180 (.218)	.290 (.206)	.218 (.207)	.320 (.196)
Voortgangsgesprek				.235 (.249)	.757 (.479)	.265 (.236)	.775 (.460)*
Ouderavond vmbo				.580 (.328)*	.572 (.318)*	.589 (.322)*	.576 (.310)*
Ouderavond mbo				.159 (.280)	.722 (.421)*	.164 (.155)	.703 (.402)*
Vmbo context					.597 (.339)		.572 (.325)*
Interactie vmbo-voortgangsgesprek					-.502 (.499)		-.495 (.479)
<i>Fit (-2* loglikelihood)</i>		504.772	493.724	490.455	487.587	501.252	498.356
<i>verschil -2*loglikelih</i>			11.048**	5.868	2.868	3.52	2.896
<i>verschil df</i>			2	4	2	4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001. Model 5: kennismakingsgesprek net niet significant (.1.63).

Tabel A 7 Somscore relatie ouder-school (somrosoud = stelling 8 + 9 + 10 + 14)

214 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0	model 5 vrgl met 4
variantie	context	.049 (.045)	.052 (.045)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
	school	.027 (.019)	.022 (.017)	.010 (.008)	.003 (.005)	.015 (.010)	.011 (.009)
	ouder	.181 (.018)	.176 (.018)	.170 (.017)	.172 (.017)	.176 (.018)	.117 (.018)
	Total	.257	.250	.180	.175	.191	.128
verklaarde variantie	context		nvt	100%	100%	100%	100%
	school		18,5%	54,5%	70%	44,4%	26,7%
	Ouder		2,8%	3,4%	nvt	2,8%	33,5%
	Totaal		2,7%	28%	nvt	25,7%	33%
	intercept	4.200 (.119)	4.129 (.123)	3.953 (.075)	4.243 (.166)	3.987 (.084)	4.216 (.210)
Variabelen							
Nederlandse Etniciteit			.190 (.070)**	.222 (.068)***	.257 (.068)***		
Kennismakingsgesp				.444 (.100)***	.002 (.222)	.469 (.113)***	.209 (.270)
Voortgangsgesprek				.244 (.115)*	.130 (.105)	.320 (.128)**	.243 (.133)*
Ouderavond vmbo				.642 (.191)***	.546 (.175)**	.678 (.204)***	.612 (.200)**
Ouderavond mbo				-.282 (.132)*	-.611 (.187)***	-.190 (.149)	-.428 (.238)*
Vmbo context					-.294 (.154)*		-.228 (.194)
Interactie vmbo- kennismgesprek					.460 (.221)*		.263 (.270)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		264.400	257.168	236.777	233.148	246.971	245.698
<i>verschil -2*loglikelih</i>			7.232**	20.391***	3.629	17.429**	1.273
<i>verschil df</i>			1	4	2	4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 8 De sfeer op deze school is prettig (stelling 8 ouders)

224 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0	model 5 vrgl met 4
variantie	school	.084 (.044)	.077 (.041)	.014 (.015)	.009 (.013)	.031 (.023)	.029 (.022)
	ouder	.450 (.044)	.428 (.042)	.412 (.040)	.413 (.040)	.435 (.042)	.436 (.042)
	totaal	.534	.505	.426	.422	.466	.465
verklaarde variantie	school		8,3%	81,8%	35,7%	63,1%	6,5%
	ouder		4,9%	3,8%	nvt	3,3%	nvt
	totaal		5,4%	15,6%	9,4%	12,7%	2,1%
	intercept	4.052 (.092)	3.994 (.100)	3.723 (.109)	3.976 (.266)	3.740 (.127)	3.738 (.320)
Variabelen							
Nederlandse etniciteit			.277 (.112)**	.323 (.108)**	.351 (.110)**		
Surinaamse etniciteit			-.198 (.126)	-.232 (.123)*	-.229 (.123)*		
Kennismakingsgespr				.540 (.143)***	.558 (.138)***	.564 (.170)***	.562 (.173)**
Voortgangsgesprek				.290 (.164)*	.629 (.337)*	.394 (.193)*	.512 (.409)
Ouderavond vmbo				.821 (.244)***	.761 (.235)***	.874 (.275)**	.830 (.277)**
Ouderavond mbo				-.110 (.179)	.055 (.291)	.030 (.214)	.031 (.361)
Vmbo context					.181 (.250)		.003 (.295)
Interactie vmbo-voortgangsgesprek					-.434 (.354)		-.175 (.425)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		475.437	463.617	442.909	441.492	459.491	459.190
<i>verschil -2*loglikelih</i>			11.82**	20.708***	1.417	15.946**	.301
<i>verschil df</i>			2	4	2	4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***=p < .001.

Tabel A 9a Ik vertrouw de mentor van mijn kind (stelling 9 ouders met controle)

202 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	context	.070 (.050)	.067 (.049)	.000 (.000)	
	ouder	.313 (.032)	.308 (.031)	.297 (.030)	.292 (.029)
	totaal	.383	.375	.297	.292
proporties ver- klaarde variantie	context		4,3%	3,8%	
	ouder		1,6%	3,6%	
	totaal		2,1%	26,3	1,7%
	intercept	4.144 (.122)	4.168 (.121)	4.121 (.084)	4.288 (.199)
Variabelen					
Respondent is vader			-.197 (.113)*	-.178 (.111)	-.173 (.112)
Kennismakingsgesprek				.394 (.104)***	-.015 (.257)
Voortgangsgesprek				.227 (.118)*	.174(.130)
Ouderavond vmbo				.490 (.184)**	.489 (.183)**
Ouderavond mbo				-.311 (.125)**	-.479 (.221)*
Vmbo context					-.168 (.184)
Interactie vmbo- kennismakingsgesprek					.454 (.254)*
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		349.110	346.060	328.057	324.631
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.05	18.003**	3.426 (net niet)
<i>verschil df</i>			1	4	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 9b Ik vertrouw de mentor van mijn kind (stelling 9 ouders zonder controle)

228 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 2
variantie	context	.065 (.055)	.000 (.000)			
	school	.071 (.018)	.010 (.011)			
	ouder	.321 (.031)	.313 (.030)	.323 (.030)	.316 (.030)	.316 (.030)
	totaal	.457	.323	.323	.316	.316
proporties ver- klaarde variantie	ouder			nvt	2,2%	2,2%
	totaal			29,3%	2,2%	2,2%
	intercept	4.217 (.132)	4.151 (.092)	4.145 (.077)	4.427 (.196)	3.877 (.199)
Variabelen						
Kennismakingsgesprek			.349 (.122)**	.355 (.102)***	-.154 (.259)	.396 (.105)***
Voortgangsgesprek			.180 (.137)	.159 (.113)	.073 (.125)	.632 (.250)**
Ouderavond vmbo			.514 (.211)**	.400 (.188)*	.400 (.186)*	.400 (.186)*
Ouderavond mbo			-.428 (.151)**	-.395 (.115)***	-.677 (.213)**	-.127 (.127)
Vmbo context					-.281 (.180)	.268 (.184)
Interactie vmbo- kennismakingsgesprek					.550 (.258)*	-.549 (.258)*
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		403.991	388.006	389.090	384.579	384.579
<i>verschil -2*loglikelihood</i>				14.801**	4.511	4.511
<i>verschil df</i>			4	2	2	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 10a Mijn mening telde mee in dit gesprek/deze bijeenkomst (stelling 10 ouders met controle)

197 ouders, 75 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	school	.123 (.062)	.107 (.055)	.000 (.000)	.000 (.000)
	ouder	.506 (.053)	.487 (.051)	.490 (.049)	.489 (.049)
	totaal	.629	.594	.490	.489
proporties ver- klaarde variantie	school		13%	100%	Nvt
	ouder		3,8%	Nvt	0,2%
	totaal		5,6%	17,5%	0,2%
	intercept	4.120 (.109)	4.091 (.112)	3.887 (.109)	4.083 (.270)
Variabelen					
Respondent is vader			-.333 (.150)*	-.371 (.145)*	-.351 (.146)**
Nederlandse etniciteit			.239 (.123)*	.294 (.116)**	.295 (.121)**
Kennismakingsgesprek				.478 (.135)***	.339 (.356)
Voortgangsgesprek				.257 (.157)	.200 (.174)
Ouderavond vmbo				.124 (.246)	.122 (.246)
Ouderavond mbo				-.563 (.165)***	-.762 (.305)**
Vmbo context					-.200 (.253)
Interactie vmbokennismakingsge- sprek					.131 (.352)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		444.973	436.238	418.647	417.929
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			8.735*	17.591**	0.718
<i>verschil df</i>			2	4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 10b Mijn mening telde mee in dit gesprek/deze bijeenkomst (stelling 10 ouders zonder controle)

197 ouders, 75 klassen, 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	school	.123 (.062)	.015 (.019)	.006 (.016)
	ouder	.506 (.053)	.511 (.053)	.513 (.053)
	totaal	.629	.526	.519
proporties verklaarde variantie	school		87,8%	60%
	ouder		Nvt	Nvt
	totaal		16,4%	1,3%
	intercept	4.120 (.109)	3.876 (.123)	4.082 (.297)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.538 (.160)***	.555 (.376)
Voortgangsgesprek			.347 (.183)*	.282 (.187)
Ouderavond vmbo			.118 (.279)	.067 (.265)
Ouderavond mbo			-.423 (.203)*	-.652 (.273)**
Vmbo context				-.210 (.274)
Interactie vmbokennismgesprek				-.058 (.372)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		444.973	431.357	429.797
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			13.616**	1.56
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 11 Ik vind het prettig dat de mentor mij voor dit gesprek/deze bijeenkomst heeft uitgenodigd (stelling 14 ouders)

229 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 0	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 2
variantie	school	.049 (.028)	020 (.016)		.011 (.013)	
	ouder	.350 (.034)	.349 (.034)	.365 (.034)	.349 (.034)	.359 (.034)
	totaal	.399	.369	.365	.360	.359
proporties ver- klaarde variantie	school		59,2%		45%	
	ouder		0,3%	nvt	4,4%	Nvt
	totaal		7,5%	8,5%	1,4%	2,8%
	intercept	4.408 (.073)	4.172 (.107)	4.182 (.082)	4.225 (.250)	4.244 (.208)
Variabelen						
Kennismakingsgesprek			.389 (.143)***	.380 (.108)***	.025 (.321)	.006 (.271)
Voortgangsgesprek			.299 (.161)*	.275 (.121)*	.275 (.162)**	.256 (.133)*
Ouderavond vmbo			.602 (.273)*	.532 (.243)*	.575 (.262)*	.532 (.240)*
Ouderavond mbo			.110 (.178)	-.015 (.119)	.022 (.278)	-.078 (.226)
Vmbo context					-.049 (.231)	-.063 (.192)
Interactie vmbokennismgesprek					.427 (.320)	.435 (.270) (net niet)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		425.489	417.310	419.287	414.625	415.331
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			8.179	6.202	4.662	3.956
<i>verschil df</i>			4	4	2	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 12 Tevredenheid vormgeving interventie (vormgo ouders)

228 ouders, 78 klassen, 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 1
Variantie	school	.045 (.027)	.037 (.023)	.020 (.017)	.020 (.017)
	ouder	.364 (.035)	.362 (.035)	.363 (.035)	.363 (.035)
	totaal	.409	.399	.383	.383
proporties ver- klaarde variantie	school		17,8%	39,4%	39,4%
	ouder		0,5%	nvt	nvt
	totaal		2,4%	2,8%	2,8%
	intercept	4.114 (.071)	3.959 (.127)	4.063 (.0285)	3.458 (.272)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.200 (.170)	-.313 (.363)	.292 (.153)*
Voortgangsgesprek			.270 (.192)	.223 (.187)	.828 (.347)**
Ouderavond vmbo			.443 (.265)*	.373 (.247)	.372 (.247)
Ouderavond mbo			.103 (.215)	-.051 (.320)	.554 (.308)*
Vmbo context				-.103 (.0263)	.502 (.249)*
Interactie vmbokennismgesprek				.606 (.362)*	
Interactie vmbokennismgesprek					-.606 (.362)*
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		431.481	428.239	424.609	424.609
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.242	3.63	3.63
<i>verschil df</i>			4	2	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 13 Ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen (stelling 12, ouders)

229 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	klas	.081 (.043)	.030 (.032)	.012 (.028)
	ouder	.486 (.053)	.503 (.054)	.512 (.054)
	totaal	.567	.533	.524
proporties verklaarde variantie	klas		63%	60%
	ouder		nvt	nvt
	totaal		6%	1,9%
	intercept	3.953 (.060)	3.88 (.102)	3.885 (.262)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.274 (.141)*	-.051 (.343)
Voortgangsgesprek			.117 (.153)	.114 (.164)
Ouderavond vmbo			.035 (.257)	.026 (.247)
Ouderavond mbo			-.227 (.163)	-.223 (.287)
Vmbo context				.003 (.242)
Interactie vmbokennismgespr				.381 (.343)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		513.464	504.437	502.089
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			9.027 (net niet)	2.348
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 14 Initiatief in het contact (inintcorec, ouders)

201 ouders, 77 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 1
Variantie	ouder	.829 (.083)	.812 (.081)	.799 (.080)	.799 (.080)
verklaarde variantie	ouder		2,1%		
	intercept	2.955 (.064)	2.766 (.131)	3.094 (.322)	2.338 (.xxx)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.321 (.170)*	-.367 (.420)	.389 (.175)
Voortgangsgesprek			.161 (.193)	.049 (.216)	.805 (.401)
Ouderavond vmbo			.034 (.314)	.034 (.311)	.034 (.311)
Ouderavond mbo			.263 (.203)	-.065 (0.357)	.691 (.356)
Vmbo context				-.328 (.294)	.428 (.294)
Interactie vmbo-kennismgespr				.756 (.416)*	
Interactie vmbo-voortgangsgespr					-.756 (.416)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		532.680	528.607	525.273	525.273
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			4.073	3.334	3.334
<i>verschil df</i>			4	2	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 15a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik makkelijker contact opneem met de mentor (stelling 2.14 ouders met controle)

47 ouders, 43 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
Variantie	ouder	.433 (.089)	.346 (.071)	.342 (.071)
verklaarde variantie	ouder		20,1%	1,2%
	intercept	2.887 (.272)	1.996 (.361)	2.153 (.412)
Variabelen				
Respondent is moeder		-.359 (.216)	-.440 (.207)*	-.419 (.208)*
Turkse etniciteit		.407 (.277)	.567 (.252)*	.536 (.254)*
Surinaamse etniciteit		-.399 (.266)	-.682 (.266)**	-.676 (.265)**
Kennismakingsgesprek			.679 (.243)**	.266 (.589)
Voortgangsgesprek			.861 (.280)**	.791 (.292)**
Ouderavond vmbo			1.032 (.691)	1.028 (.686)
Ouderavond mbo			1.338 (.505)**	1.158 (.553)**
Vmbo context		1.230 (.239)***	1.654 (.273)***	1.496 (.340)***
Interactie vmbo-kennismgesprek				.430 (.559)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		94.089	83.520	82.932
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			10.569*	0.588
<i>verschil df</i>			4	1

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel A 15b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik makkelijker contact opneem met de mentor (stelling 2.14 ouders zonder controle)

55 ouders, 41 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	Klas	.379 (.194)	.304 (.182)	.114 (.150)	.035 (.139)
	ouder	.413 (.150)	.428 (.152)	.472 (.160)	.524 (.167)
	Total	.792	.732	.586	.559
Proportie ver- klaarde variantie	school				
	ouder				
	Totaal		7,6%		
	intercept	3.546 (.132)	3.531 (.257)	2.437 (.382)	2.746 (.436)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.200 (.335)	.398 (.290)	-.398 (.620)
Voortgangsgesprek			-.062 (.335)	.358 (.314)	.254 (.311)
Ouderavond vmbo			.469 (.893)	.497 (.797)	.522 (.777)
Ouderavond mbo			-.824 (.608)	.250 (.064)***	-.072 (.620)
Vmbo context				1.066 (.331)**	.732 (.381)*
Interactie vmbo- kennismgesprek					.914 (.610)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		139.244	135.962	126.067	124.058
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.282	9.895**	2.009
<i>verschil df</i>			4	1	1

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel A 16a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik contact vaker heb met de mentor (stelling 2.15 ouders met controle)

47 ouders, 43 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	school	.009 (.097)			
	Ouder	.785 (.187)	.661 (.136)	.596 (.123)	.559 (.115)
	totaal	.794	.661	.596	.559
verklaarde variantie	ouder		16,8%	9,8%	6,2%
	intercept	2.808 (.132)	2.698 (.124)	2.878 (.247)	3.012 (.494)
Variabelen					
Antilliaanse etniciteit			1.302 (.425)**	1.224 (.406)**	1.144 (.401)**
Kennismakingsgesprek				-.006 (.302)	-1.012 (.723)
Voortgangsgesprek				-.394 (.320)	-.441 (.346)
Ouderavond vmbo				.122 (.811)	.114 (.785)
Ouderavond mbo				-.878 (.510)*	-1.012 (.656)
Vmbo context					-.127 (.425)
Interactie vmbo-kennismgesprek					1.110 (.709)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		122.478	113.926	109.050	106.004
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			8.552**	4.876	3.046
<i>verschil df</i>			1	4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 16b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik vaker contact heb met de mentor (stelling 2.15 ouders zonder controle)

55 ouders in 41 klassen van 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	ouder	.803 (.153)	.752 (.143)	.685 (.131)
verklaarde variantie	ouder		6,4%	8,9%
	intercept	2.818 (.121)	3.000 (.240)	3.455 (.479)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			-.095 (.306)	-1.455 (.676)*
Voortgangsgesprek			-.294 (.319)	-.455 (.339)
Ouderavond vmbo			.000 (.900)	.000 (.859)
Ouderavond mbo			-1.000 (.555)*	-1.455 (.676)*
Vmbo context				-.455 (.420)
Interactie vmbo-kennismgesprek				1.510 (.665)*
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		144.037	140.379	135.270
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.658	5.109 (net niet)
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 17a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik meer onderwerpen met de mentor bespreek (stelling 2.16 ouders met controle)

52 ouders, 49 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	ouder	.768 (.151)	.603 (.118)	.549 (.108)	.549 (.108)
verklaarde variantie	ouder		21,5%	9%	0%
	intercept	2.962 (.122)	3.722 (1.524)	2.590 (1.806)	2.722 (1.895)
Variabelen					
Leeftijd leerling			-.107 (.100)	-.032 (.123)	-.037 (.125)
Kennismakingsgesprek				.413 (.282)	.257 (.740)
Voortgangsgesprek				-.171 (.295)	-.188 (.304)
Ouderavond vmbo				-.002 (.769)	-.003 (.769)
Ouderavond mbo				-.047 (.673)	-.096 (.705)
Vmbo context			.894 (.311)**	.859 (.342)**	.796 (.439)*
Interactie vmbo- kennismakingsgesprek					.162 (.712)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		133.827	121.268	116.412	116.360
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			12.559**	4.856	0.056
<i>verschil df</i>			2	4	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 17b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik meer onderwerpen met de mentor bespreek (stelling 2.16 ouders zonder controle)

52 ouders, 49 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
Variantie	ouder	.770 (.150)	.613 (.119)	.539 (.105)
Verklaarde variantie	ouder		20,4%	
	intercept	2.943 (.121)	3.000 (.217)	2.182 (.445)
Variabelen				
Kennismakingsgesprek			.350 (.279)	.318 (.684)
Voortgangsgesprek			-.438 (.292)	-.182 (.301)
Ouderavond vmbo			-.000 (.812)	.000 (.762)
Ouderavond mbo			-1.000 (.501)*	-.182 (.615)
Vmbo context				.818 (.396)*
Interactie vmbo-kennismgsgesprek				.126 (.676)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		136.581	124.467	117.677
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			12.1148*	6.790*
<i>verschil df</i>			4	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Bijlage 7.3.5 Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, B-tabellen

interactie met het vmbo

Toelichting

In de B tabellen is voor elk van de zes afhankelijke variabelen waarbij een significante interactie is tussen de vmbo-context en het kennismakingsgesprek- en het voortgangsgesprek een apart bestand aangemaakt met alleen de ouders van vmbo-leerlingen. Per afhankelijke variabele is hierbij:

1. vastgesteld op welke niveaus de analyse uitgevoerd moet worden (respondent, klas, school, context) (zie toelichting A-tabellen).
2. nagegaan of de eventuele achtergrondvariabele die in de analyses op het totale bestand is toegevoegd ook significant is binnen de vmbo context. Waar dit het geval is, is deze variabele aan het nulmodel toegevoegd (zie toelichting A-tabellen).
3. zijn de dummy's van de interventies (kennismakings-, voortgangs-, rapportgesprek en ouderavond vmbo) toegevoegd.

De referentiegroep wisselt in deze analyses. In de eerste analyse is net als bij de eerdere analyses het rapportgesprek de referentiegroep. In de tweede analyse is de ouderavond in het vmbo de referentiegroep. Bij de derde analyse is het kennismakingsgesprek de referentiegroep. Omdat hiermee alle combinaties reeds in beeld zijn gekomen is een vierde analyse met het voortgangsgesprek als referentiegroep niet meer nodig. Een significante t-score betekent daarmee dat de gemiddelde score bij betreffende interventie significant afwijkt van de score van de referentiegroep in de betreffende analyse. Ook hier is eenzijdige significantie als uitgangspunt genomen.

NB:

- om de hoeveelheid te beperken, zijn de tabellen in stap 1 en 2 niet opgenomen .
- om te selecteren welke variabelen voor deze nadere analyse in aanmerking komen is gebruik gemaakt van de analyses die in de A-tabellen zijn opgenomen waarbij een interactie variabele is opgenomen. De regressiescores voor de interactie tussen de vmbo-context en het kennismakingsgesprek en voor de interactie tussen de vmbo-context en het voortgangsgesprek zijn in al deze analyses elkaars spiegelbeeld. Het kennismakingsgesprek heeft hierbij steeds de positieve score en het voortgangsgesprek heeft een negatieve score. Dit wordt veroorzaakt door het gegeven dat deze beide gespreksvormen de enige variabelen in de vergelijking zijn waar sprake kan zijn van interactie met de context. De overige activiteiten spelen zich elk slechts in één context af (het rapportgesprek is alleen in de vmbo context onderzocht en de ouderavonden in vmbo en mbo zijn al van elkaar gescheiden).

Tabellen

Tabel B 1 Ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken (stelling 3; ouders van vmbo-leerlingen)

158 ouders, 62 klassen, 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 0	model 3 vrgl met 0	model 4 vrgl met 0
Variantie	school	.119 (.018)	.107 (.067)	.003 (.027)	.003 (.027)	.003 (.027)
	ouder	.920 (.107)	.920 (.107)	.918 (.106)	.918 (.106)	.918 (.106)
	totaal	1.039		.921	.921	.921
proportie verklaarde variantie	school			97,5%	97,5%	97,5%
	ouder			0,2%	0,2%	0,2%
	totaal			11,4%	11,4%	11,4%
	intercept	3.389 (.135)	4.561 (1.421)	3.201 (.133)	3.615 (.295)	3.785 (.126)
Variabelen						
Leeftijd leerling			-.086 (.103)			
Kennismakingsgesprek				.583 (.183)**	.169 (.321)	referentie
Voortgangsgesprek				-.209 (.222)	-.623 (.337)*	-.792 (.218)***
Rapportgesprek				referentie	-.414 (.323)	-.583 (.183)**
Ouderavond vmbo				.414 (.323)	referentie	-.169 (.321)
<i>Fit (-2*loglikeliihood)</i>		445.951	445.288	435.433	435.433	435.433
<i>verschil -2*loglikeliihood</i>			0.663	10.518*	10.518*	10.518*
<i>verschil df</i>			1	3	3	3

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 2 Somscore relatie ouders en school (somrosoud met controle; ouders van vmboleerlingen = stelling 8 + 9 + 10 + 14)

154 ouders , 63 klassen 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 1	model 4 vrgl met 1
Variantie	context	.038 (.045)	.030 (.037)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
	school	.025 (.018)	.021 (.016)	.006 (.007)	.006 (.007)	.006 (.007)
	ouder	.170 (.020)	.156 (.018)	.147 (.017)	.147 (.017)	.147 (.017)
	totaal	.233	.207	.153	.153	.153
proporties ver- klaarde variantie	context		21,1%	100%	100%	100%
	school		16%	71,4%	71,4%	71,4%
	ouder		8,2%	5,8%	5,8%	5,8%
	totaal		11,2	26,1%	26,1%	26,1%
	intercept	4.206 (.150)	4.137 (.137)	3.927 (.066)	4.509 (.161)	4.392 (.065)
Variabelen						
Nederlandse etniciteit			.316 (.085)***	.394 (.082)***	.394 (.082)***	.394 (.082)***
Kennismakingsgesprek				.466 (.091)***	-.117 (.173)	referentie
Voortgangsgesprek				.097 (.113)	-.485 (.165)**	-.368 (.112)**
Rapportgesprek				referentie	-.583 (.174)***	-.466 (.091)***
Ouderavond vmbo				.583 (.174)***	referentie	.117 (.173)
<i>Fit (-2*loglikeliihood)</i>		178.760	165.669	146.505	146.505	146.505
<i>verschil -2*loglikeliihood</i>			13.091***	19.164***	19.164***	19.164***
<i>verschil df</i>			1	3	3	3

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 3 Ik vertrouw de mentor van mijn kind (stelling 9 met controle; ouders van vmbo- leerlingen)

159 ouders, 63 klassen 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 1	model 4 vrgl met 1
variantie	school	.039 (.025)	.048 (.029)	.020 (.016)	.020 (.016)	.020 (.016)
	ouder	.237 (.027)	.217 (.026)	.204 (.025)	.204 (.025)	.204 (.025)
	totaal	.276	.265	.224	.224	.224
Proportie verklaarde variantie	school		nvt	58,3%	58,3%	58,3%
	ouder		8,4%	6%	6%	6%
	totaal		4%	15,5%	15,5%	15,5%
	intercept	4.363 (.075)	4.382 (.083)	4.138 (.101)	4.749 (.185)	4.566 (.093)
Variabelen						
Respondent is vader			-.148 (.108) ⁹³	-.149 (.104)	-.149 (.104)	-.149 (.104)
Kennismakingsgesprek				.428 (.136)**	-.183 (.206)	referentie
Voortgangsgesprek				.192 (.166)	-.419 (.168)**	-.236 (.163)
Rapportgesprek				referentie	-.611 (.208)**	-.428 (.136)***
Ouderavond vmbo				.611 (.208)**	referentie	.183 (.206)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		234.706	203.857	189.903	189.903**	189.903
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			30.849***	13.954**	13.954**	13.954**
<i>verschil df</i>			1	3	3	3

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 4 Tevredenheid vormgeving interventie (vormgo; ouders van vmbo- leerlingen)

155 ouders, 62 klassen 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 1
variantie	context	.011 (.015)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
	ouder	.265 (.030)	.260 (.030)	.260 (.030)	.260 (.030)
	totaal	.276	.260	.260	.260
proportie verklaarde variantie	context		100%	100%	100%
	ouder		1,9%	1,9%	1,9%
	totaal		5,8%	5,8%	5,8%
	intercept	4.094 (.086)	3.962 (.070)	4.182 (.154)	4.250 (.066)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.288 (.096)**	.068 (.167)	referentie
Voortgangsgesprek			.167 (.115)	-.053 (.179)	-.121 (.113)
Rapportgesprek			referentie	-.220 (.169)	-.288 (.096)**
Ouderavond vmbo			.220 (.169)	referentie	-.068 (.167)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		237.062	231.054	231.054	231.054
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			6.008	6.008	6.008
<i>verschil df</i>			3	3	3

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

⁹³ Hoewel 'respondent is vader' op zich zelf niet significant is in deze context, levert het toevoegen van deze controlevariabele wel een significant beter model op. Om die reden is de analyse voortgezet met controle voor de achtergrondvariabele 'respondent is vader'.

Tabel B 5 *Initiatief in het contact (inintcorec, ouders van vmbo- leerlingen)*

142 ouders, 61 klassen, 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 0	model 3 vrgl met 0
Variantie	klas	.088 (.072)	.053 (.063)	.053 (.063)	.053 (.063)
	ouder	.640 (.093)	.647 (.093)	.647 (.093)	.647 (.093)
	totaal	.728	.700	.700	.700
proportie verklaarde variantie	klas		39,8%	39,8%	39,8%
	ouder		nvt	nvt	nvt
	totaal		3,8%	3,8%	3,8%
	intercept	2.902 (.081)	2.759 (.127)	2.859 (.289)	3.131 (.128)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.373 (.180)*	.272 (.316)	referentie
Voortgangsgesprek			.063 (.210)	-.038 (.334)	-.310 (.211)
Rapportgesprek			referentie	-.101 (.316)	-.373 (.180)*
Ouderavond vmbo			.101 (.316)	referentie	-.272 (.316)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		355.535	351.266	351.266	351.266
<i>Vershil -2*loglikelihood</i>			4.269	4.269	4.269
<i>verschil df</i>			3	3	3

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 6 *De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik vaker contact heb met de mentor dan daarvoor (stelling 2.15; ouders van vmbo- leerlingen)*

42 ouders, 31 klassen, 10 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 0	model 3 vrgl met 0
variantie	ouder	.782 (.169)	.737 (.159)	.737 (.159)	.737 (.159)
proportie verklaarde variantie	ouder		5,6%		
	intercept	2.907 (.135)	3.000 (.238)	3.056 (.202)	3.000 (.858)
Variabelen					
Kennismakingsgesprek			.056 (.312)	referentie	.056 (.882)
Voortgangsgesprek			-.455 (.352)	-.510 (.328) <i>net niet[†]</i>	-.455 (.896)
Rapportgesprek			referentie	-.056 (.312)	-.000 (.891)
Ouderavond vmbo			.000 (.891)	-.056 (.882)	referentie
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		111.457	108.880	108.880	108.880
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			2.577	2.577	2.577
<i>verschil df</i>			4	4	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

[†] ouders die een kennismakingsgesprek volgden in het vmbo scoorden net niet significant hoger dan ouders die een voortgangsgesprek volgden in het vmbo (t-score 1.63).

Bijlage 7.3.6 Resultaten multilevel regressieanalyses ouders, C-tabellen

Individuele interventies

Toelichting

In deze bijlage zijn de tabellen uitgewerkt van de output van de multilevel regressieanalyse bij de ouders. In de A tabellen zijn hierbij de individuele interventies als onafhankelijke variabelen steeds afgezet tegen de collectieve interventies. Per afhankelijke variabele:

1. is conform de analyses in de A-tabellen vastgesteld op welke niveaus de analyses moeten worden uitgevoerd en met welke achtergrondvariabelen een significante samenhang bestaat
2. is de dummy voor individuele interventies toegevoegd. Hierbij is de gemiddelde score van de totale groep ouders die een collectieve ouderactiviteit bijwoonden steeds de referentiegroep. Een significante t-score betekent daarmee dat de gemiddelde score bij individuele oudercontact significant afwijkt van de gemiddelde score voor het collectieve oudercontact. Eenzijdige significantie is hierbij als uitgangspunt genomen.
3. is waar nodig de analyse nogmaals uitgevoerd zonder controlevariabele(n)
4. is de proportie verklaarde variantie berekend als op zijn minst één van de modellen een verbeterde fit laat zien ten opzichte van een eerder model
5. is een interactievariabele aangemaakt voor het individuele contact met ouders in de vmbo context.

NB: om de hoeveelheid te beperken, zijn de tabellen uit stap 1 niet opgenomen in deze bijlage.

Tabellen

Tabel C 1 Somscore informatie ouders ($\text{sominfooud} = \text{stelling } 1 + 3 + 7 + 13$)

178 ouders, 71 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0
variantie	context	.076 (.058)	.111 (.080)	.080 (.059)	.010 (.012)	.042 (.036)
	ouder	.313 (.034)	.298 (.032)	.300 (.032)	.296 (.032)	.316 (.034)
	totaal	.389	.409	.380	.306	.358
proportie verklaarde variantie	context		nvt	28%	87,5%	44,7%
	ouder		4,8%	nvt	1,3%	Nvt
	totaal		nvt	7,1%	19,5%	8%
	intercept	3.781 (.136)	3.031 (.488)	2.909 (.528)	2.173 (.564)	3.627 (.156)
Variabelen						
Respondent is vader			-.223 (.114)*	-.211 (.116)*	-.218 (.115)*	
Leeftijd leerling			.054 (.032)*	.055 (.033)	.068 (.033)*	
Vmbo context					.851 (.243)***	
Individuele interventies				.144 (.162)	.918 (.225)***	.196 (.150)
Interactie vmbo Indiv interventies					-.981 (.279)***	
Fit (-2*loglikelihood)		308.635	301.531	300.952	291.730	307.578
verschil -2*loglikelihood			7.104*	0.579	9.222**	1.057
verschil df			2	1	2	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 2 Ik heb goede tips gekregen over hoe ik mijn kind thuis kan helpen met schoolzaken (stelling 3)

237 ouders, 80 klassen, 15 scholen 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 3	model 5 vrgl met 0
variantie	school	.189 (.096)	.263 (.122)	.245 (.116)	.202 (.100)	.175 (.089)	.186 (.095)
	ouder	1.003 (.095)	.969 (.092)	.972 (.092)	.968 (.092)	.970 (.092)	1.004 (.095)
	totaal	1.192	1.232	1.217	1.170	1.145	1.190
ver-klaarde variantie	school		nvt	6,8%	17,6%	13,4%	1,6%
	ouder		3,4%	0,3%	0,4%	Nvt	
	totaal		nvt	1,2%	3,9%	2,1%	0,2%
	intercept	3.247 (.133)	2.067 (.569)	1.987 (.651)	1.670 (.672)	1.463 (.701)	3.230 (.235)
variabelen							
Leeftijd leerling			.083 (.039)	.085 (.040)*	.088 (.040)*	.092 (.040)*	
Vmbo context					.561 (.313)*	.958 (.480)*	
Individuele interventies				.082 (.250)	-.049 (.261)	.259 (.371)	.021 (.238)
Interactie vmbo Indiv interventies						-.557 (.511)	
Fit (-2*loglikelihood)		692.979	688.852	688.763	685.675	684.547	692.972
verschil -2*loglikelihood			4.127*	0.089	3.088	1.128	.007
verschil df			1	1	1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***=p < .001.

Tabel C 3 Ik heb ook positieve dingen over mijn kind te horen gekregen (stelling 7)

243 ouders, 82 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	Context	.072 (.066)			
	school	.023 (.033)			
	klas	.052 (.041)	.058 (.037)	.057 (.037)	.053 (.036)
	ouder	.495 (.052)	.506 (.053)	.506 (.053)	.498 (.052)
	totaal	.642	.564	.563	.551
proporties verklaarde variantie	klas		nvt	1,7%	7%
	ouder		nvt	0%	1,6%
	totaal		12,1%	0,1%	2,1%
	intercept	4.079 (.144)	3.664 (.119)	3.649 (.123)	3.529 (.132)
Variabelen					
Vmbo context				.066 (.143)	.610 (.282)*
Individuele interventies			.576 (.135)***	.537 (.160)***	.806 (.197)***
Interactie vmbo Indiv interventies					-.725 (.325)*
Fit (-2*loglikelihood)		551.542	546.228	546.015	541.103
verschil -2*loglikelihood			5.314	0.213	4.912*
verschil df			2	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***=p < .001.

Tabel C 4 Somscore vertrouwen ouders kind (somrokoud = stelling 4 + 5 + 6 + 11)

240 leerlingen, 82 klassen, 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	school	.048 (.025)	.053 (.027)	.046 (.025)	.046 (.025)
	ouder	.302 (.028)	.300 (.028)	.300 (.028)	.300 (.028)
	totaal				
proporties verklaarde variantie	school				
	ouder				
	totaal				
	intercept	4.100 (.068)	4.177 (.127)	4.097 (.137)	4.078 (.154)
Variabelen					
Vmbo context				.188 (.157)	.244 (.256)
Individuele interventies			-.094 (.130)	-.153 (.139)	-.114 (.198)
Interactie vmbo Individuele interventies					-.077 (.278)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		411.971	411.478	410.102	410.026
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			0.493	1.376	0.076
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 5 Mijn kind vind het fijn dat ik naar school ben gekomen (stelling 6)

245 ouders, 82 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	klas	.061 (.042)	.046 (.039)	.040 (.038)	.040 (.038)
	ouder	.600 (.062)	.607 (.063)	.607 (.063)	.607 (.063)
	totaal	.661	.653	.647	.647
proporties verklaarde variantie	klas				
	ouder				
	totaal	4.173 (.060)	4.034 (.120)	3.989 (.121)	3.985 (.132)
	intercept				
Variabelen					
Vmbo context				.204 (.146)	.226 (.293)
Individuele interventies			.181 (.137)	.060 (.162)	.070 (.202)
Interactie vmbo Individuele interventies					-.030 (.338)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		590.414	588.857	586.951	586.943
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			1.557	1.906	0.008
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 6 Ik heb er vertrouwen in dat mijn kind goede toekomstkansen heeft (stelling 11 ouders)

224 ouders, 78 klassen, 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0	model 5 vrgl met 4
variantie	school	.063 (.038)	.070 (.040)	.084 (.045)	.070 (.039)	.075 (.042)	.062 (.037)
	ouder	.523 (.051)	.494 (.048)	.487 (.048)	.488 (.048)	.516 (.050)	.517 (.050)
	totaal	.586	.564	.571	.558	.591	.579
verklaarde variantie	klas		nvt	nvt	16,7%	nvt	17,3%
	ouder		5,5%	1,4%	nvt	1,3%	nvt
	totaal		3,8%	nvt	2,3%	nvt	2,0%
	intercept	4.150 (.081)	4.106 (.093)	4.289 (.180)	4.118 (.229)	4.317 (.176)	4.151 (.221)
Variabelen							
Turkse etniciteit			-.109 (.133)	-.100 (.132)	-.120 (.133)		
Surinaamse etniciteit			.397 (.132)**	.403 (.132)**	.396 (.131)**		
Vmbo context					.375 (.346)		.369 (.343)
Individuele interventies				-.220 (.184)	-.230 (.330)	-.198 (.148)	-.197 (.321)
Interactie vmbo Individuele interv					-.131 (.413)		-.153 (.410)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		504.772	493.724	492.405	490.638	503.703	502.074
<i>verschil -2*loglikelib</i>			11.048**	1.319	2	1.069	1.629
<i>verschil df</i>			2	1	1	1	2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 7 Somscore relatie ouder-school (somrosoud = 8 + 9 + 10 + 14)

214 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0
variantie	context	.049 (.045)	.052 (.045)	.101 (.078)	.014 (.019)	.085 (.070)
	school	.027 (.019)	.022 (.017)	.028 (.019)	.024 (.017)	.033 (.022)
	ouder	.181 (.018)	.176 (.018)	.171 (.017)	.170 (.017)	.177 (.018)
	totaal	.257	.250	.300	.208	.295
proporties verklaarde variantie	context		nvt	nvt	86%	nvt
	School		18,5%	nvt	14,3%	nvt
	ouder		2,8%	2,8%	0,6%	2,2%
	totaal		2,7%	nvt	31%	nvt
	intercept	4.200 (.119)	4.129 (.123)	4.342 (.203)	3.702 (.187)	4.386 (.196)
Variabelen						
Nederlandse etniciteit			.190 (.070)	.196 (.070)	.208 (.069)**	
Vmbo context					.879 (.272)***	
Individuele interventies				-.266 (.161)	.633 (.245)**	.228 (.162)*
Interactie vmbo Indiv interventies					-1.057 (.301)***	
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		264.400	257.168	255.272	246.515	262.990
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			7.232**	1.896	8.757*	1.41
<i>verschil df</i>			1	1	2	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 8 De sfeer op deze school is prettig (stelling 8 ouders)

ouders, klassen scholen, contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 0	model 5 vrgl met 4
Variantie	school	.084 (.044)	.077 (.041)	.111 (.053)	.058 (.033)	.115 (.056)	.074 (.040)
	ouder	.450 (.044)	.428 (.042)	.418 (.041)	.412 (.040)	.441 (.043)	.436 (.043)
	totaal	.534	.505	.529	.470	.556	.510
verkaarde variantie	school		8,3%	nvt	5,8%	nvt	35,6%
	ouder		4,9%	2,3%	1,4%	2%	1,1%
	totaal		5,4%	4,8%	11,2%	nvt	8,3%
	intercept	4.052 (.092)	3.994 (.100)	4.185 (.188)	3.601 (.221)	4.248 (.187)	3.779 (.230)
Variabelen							
Nederlandse etniciteit			.277 (.112)*	.275 (.122)*	.331 (.111)**		
Surinaamse etniciteit [†]			-.198 (.126)	-.196 (.125)	-.182 (.124)		
Vmbo context					1.014 (.322)**		.833 (.339)**
Individuele interventies				-.229 (.184)	.537 (.302)*	-.235 (.188)	.495 (.332)
Interactie vmbo Indiv interventies					-1.160 (.380)**		-1.065 (.407)**
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		475.437	463.617	462.528	452.896	474.220	467.494
<i>verschil -2*loglikelih</i>			11.82***	1.089	9.632**	1.217	6.726*
<i>verschil df</i>			1	1	2	1	2

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001 † De Surinaamse etniciteit is in deze modellen net niet significant.

Tabel C 9a Ik vertrouw de mentor van mijn kind (stelling 9)

215 ouders, 78 klassen, 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	model 4 vrgl met 3	model 5 vrgl met 0
variantie	context	.048 (.042)	.049 (.042)	.050 (.042)	.033 (.033)	.008 (.017)	.045 (.040)
	school	.020 (.020)	.018 (.018)	.019 (.019)	.024 (.021)	.027 (.021)	.019 (.019)
	ouder	.313 (.031)	.308 (.031)	.308 (.031)	.305 (.031)	.300 (.030)	.314 (.031)
	totaal	.381	.375	.377	.362	.335	.378
proportie verklaarde variantie	context		nvt	nvt	34%	75,8%	6,3%
	school		10%	nvt	nvt	nvt	5%
	ouder		1,7%	0%	9,7%	1,6%	nvt
	totaal		1,6%	nvt	4,0%	1,9%	0,8%
	intercept	4.176 (.111)	4.203 (.111)	4.207 (.146)	4.119 (.150)	3.928 (.139)	4.160 (.143)
Variabelen							
Respondent is vader			-.229 (.111)*	-.229 (.112)*	-.238 (.112)*	-.247 (.111)*	
Vmbo context					.280 (.211)	.822 (.253)***	
Individuele interventies				-.006 (.137)	-.048 (.142)	.348 (.187)*	.025 (.137)
Interactie vmbo indiv interventies						-.742 (.271)**	
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		377.445	373.283	373.282	371.755	365.339	377.427
<i>verschil -2*loglikelih</i>			4.1628*	0.001	1.527	6.416*	.018
<i>verschil df</i>			1	1	1	1	2

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Tabel C 10a Mijn mening telde mee in dit gesprek (stelling 10 met controle)

197 ouders, 79 klassen 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	school	.107 (.055)	.052 (.034)	.052 (.034)	.030 (.025)
	ouder	.487 (.051)	.494 (.052)	.494 (.052)	.489 (.051)
	totaal	.594	.546	.546	.519
proporties verklaarde variantie	school		51,4%	0%	42,3%
	ouder		Nvt	0%	nvt
	totaal		8,1%	0%	10,4%
	intercept	4.091 (.112)	3.715 (.175)	3.692 (.193)	3.392 (.197)
Variabelen					
Respondent is vader		-.333 (.150)*	-.349 (.149)*	-.353 (.150)**	-.360 (.148)**
Nederlandse etniciteit		.239 (.123)*	.245 (.121)*	.252 (.123)*	.279 (.121)*
Vmbo context				.063 (.209)	.702 (.322)*
Individuele interventies			.444 (.179)**	.415 (.201)*	.969 (.269)***
Interactie vmbo indiv interventies					-.917 (.371)**
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		436.238	432.335	432.244	426.699
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.903*	0.0895	5.545*
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 10b Mijn mening telde mee in dit gesprek (stelling 10 zonder controle)

241 ouders in 82 klassen van 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	school	.127 (.061)	.075 (.042)	.075 (.042)	.055 (.034)
	ouder	.557 (.052)	.561 (.053)	.561 (.053)	.558 (.052)
	totaal	.684	.636	.636	.613
proporties verklaarde variantie	school		40,9%	0%	26,7%
	ouder		Nvt	0%	0,5%
	totaal		7%	0%	3,6%
	intercept	4.095 (.106)	3.748 (.167)	3.754 (.183)	3.542 (.189)
Variabelen					
Vmbo context				-.021 (.205)	.542 (.189)**
Individuele interventies			.413 (.174)**	.422 (.190)*	.811 (.248)***
Interactie vmbo Indiv interventies					-.761 (.368)*
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		565.149	560.879	560.869	556.851
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			4.27*	0.010	9.018**
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 11 Ik vind het prettig dat de mentor mij voor dit gesprek heeft uitgenodigd (stelling 14)

241 ouders, 81 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	school	.044 (.025)	.053 (.028)	.049 (.027)	.045 (.025)
	ouder	.354 (.033)	.350 (.033)	.350 (.033)	.350 (.033)
	totaal	.398	.403	.399	.399
proporties verklaarde variantie	school				
	ouder				
	totaal				
	intercept	4.403 (.068)	4.517 (.139)	4.457 (.146)	4.403 (.157)
Variabelen					
Vmbo context				.169 (.168)	.350 (.300)
Individuele interventies			-.139 (.146)	-.206 (.162)	-.101 (.209)
Interactie vmbo Indiv interv in					-.236 (.326)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		449.293	448.489	447.499	446.998
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			0.804	0.990	0.501
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 12 Tevredenheid vormgeving interventie (vormgo)

242 ouders, 81 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	School	.043 (.025)	.051 (.028)	.048 (.027)	.047 (.026)
	ouder	.374 (.035)	.370 (.035)	.370 (.035)	.370 (.035)
	totaal	.417	.421	.418	.417
proporties verklaarde variantie	school		Nvt	5,9%	2,1%
	ouder		1,1%	0%	0%
	totaal		Nvt	0,7%	0,2%
	intercept	4.115 (.068)	4.223 (.132)	4.162 (.143)	4.146 (.159)
Variabelen					
Vmbo context				.150 (.164)	.200 (.275)
Individuele interventies			-.131 (.137)	-.182 (.149)	-.149 (.206)
Interactie vmbo Indiv interventies					-.067 (.299)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		463.982	463.166	462.341	462.292
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			0.816	0.825	0.048
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 13 Ik zou andere ouders aanraden deze school voor hun kind te kiezen (stelling 12)

242 ouders, 82 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	ouder	.580 (.053)	.568 (.052)	.562 (.051)	.562 (.051)
verklaarde variantie	ouder		2,1%	1,1%	0%
	intercept	3.946	3.762 (.095)	3.727 (.097)	3.731 (.104)
Variabelen					
Vmbo context				.201 (.127)	.178 (.249)
Individuele interventies			.249 (.110)*	.118 (.138)	.108 (.170)
Interactie vmbo indiv interv					.030 (.290)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		554.842	549.795	547.321	547.310
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			5.047*	2.473	0.011
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 14 Initiatief in het contact (inintcorec)

212 ouders in 79 klassen van 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	ouder	.810 (.079)	.810 (.079)	.808 (.079)	.808 (.078)
verklaarde variantie	ouder		0%	0,2%	0%
	intercept	2.962 (.062)	2.980 (.126)	2.999 (.130)	3.024 (.140)
Variabelen					
Vmbo context				.096 (.159)	-.224 (.317)
Individuele interventies			-.024 (.145)	.036 (.175)	-.024 (.218)
Interactie vmbo indiv interventies					.171 (.367)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		556.930	556.903	556.538	556.320
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			0.027	0.365	0.218
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 15a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik makkelijker contact opneem met de mentor (stelling 2.14 met controle)

47 ouders in 43 klassen van 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	ouder	.433 (.089)	.424 (.087)
proportie verklaarde variantie	ouder		2,1%
	intercept	2.887 (.272)	3.164 (.382)
Variabelen			
Respondent is moeder		-.359 (.216)	-.343 (.224)
Turkse etniciteit		.407 (.277)	.421 (.274)
Surinaamse etniciteit		-.399 (.266)	-.491 (.286)*
Vmbo context		1.230 (.239)***	1.317 (.820)
Individuele interventies			-.417 (.461)
Interactie vmbo Indiv interventies			.037 (.949)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		94.089	93.044
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			1.045
<i>verschil df</i>			2

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 15b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik makkelijker contact opneem met de mentor (stelling 2.14 zonder controle)

57 ouders, 43 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	klas	.427 (.205)	.374 (.197)	.172 (.156)	.172 (.155)
	ouder	.424 (.155)	.432 (.157)	.439 (.152)	.437 (.151)
	totaal	.851	.806	.611	.609
proporties verklaarde variantie	klas		5,3%	54%	0%
	ouder		Nvt	nvt	0,5%
	totaal		5,3%	24,2%	0,3%
	intercept	3.481 (.134)	2.844 (.430)	2.593 (.371)	2.500 (.414)
Variabelen					
Vmbo context				1.077 (.271)***	1.500 (.883)
Individuele interventies			.702 (.451)	.105 (.414)	.232 (.484)
Interactie vmbo Indiv interventies					-.467 (.927)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		148.103	145.766	132.400	132.147
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			2.337	13.366***	0.253
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 16a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik vaker contact heb met de mentor (stelling 2.15 met controle)

54 ouders 41 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2	Model 4 vrgl met 3
variantie	ouder	.792 (.152)	.726 (.140)	.699 (.134)	.663 (.128)	.659 (.127)
verklaarde variantie	ouder		8,3%	3,7%	5,2%	0,6%
	intercept	2.796 (.121)	2.714 (.122)	2.200 (.374)	2.098 (.369)	2.000 (.406)
Variabelen						
Antilliaanse etniciteit			.886 (.400)*	.827 (.394)*	.848 (.384)*	.846 (.383)*
Vmbo context					.509 (.298)*	1.000 (.907)
Individuele interventies				.573 (.394)	.247 (.429)	.394 (.499)
Interactie vmbo Indiv interventies						-.550 (.960)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		140.642	135.949	133.881	131.033	130.706
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			4.693*	2.068	2.851	0.273
<i>verschil df</i>			1	1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 16b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik vaker contact heb met de mentor (stelling 2.15 zonder controle)

54 ouders, 41 klassen 15 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
variantie	ouder	.792 (.152)	.756 (.145)	.723 (.139)	.718 (.138)
verklaarde variantie	ouder		4,5%	4,4%	0,7%
	intercept	2.796 (.121)	2.200 (.389)	2.102 (.385)	2.000 (.424)
Variabelen					
Vmbo context				.488 (.311)	1.000 (.947)
Individuele interventies			.657 (.408)	.346 (.455)	.500 (.519)
Interactie vmbo Indiviinterventies					-.573 (1.002)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		140.642	138.109	135.694	135.368
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			2.452	2.415	0.026
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 17a De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik meer onderwerpen met de mentor bespreek (stelling 2.16 zonder controle)

52 ouders in 49 klassen van 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	ouder	.768 (.151)	.603 (.118)	.603 (.118)	.601 (.118)
verklaarde variantie	ouder		21,5%	0%	0,3%
	intercept	2.962 (.122)	3.722 (1.524)	3,913 (1.898)	4.191 (2.080)
Variabelen					
Leeftijd leerling			-.107 (.100)	-.116 (.113)	-.129 (.120)
Vmbo context			.894 (.311)**	.909 (.324)**	.613 (.965)
Individuele interventies				-.086 (.509)	-.220 (.655)
Interactie vmbo Indiv interventies					.329 (1.012)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		133.827	121.268	121.240	121.134
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			12.559***	0.028	0.106
<i>verschil df</i>			1	1	1

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel C 17b De interventie heeft er aan bijgedragen dat ik meer onderwerpen met de mentor bespreek (stelling 2.16 zonder controle)

52 ouders in 49 klassen van 14 scholen, 5 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 2
Variantie	ouder	.768 (.151)	.726 (.142)	.615 (.121)	.615 (.121)
Verklaarde variantie	ouder		5,5%	15,3%	0%
	intercept	2.962 (.122)	2.250 (.426)	2.005 (.400)	2.000 (.453)
Variabelen					
Vmbo context				.979 (.320)**	1.000 (.905)
Individuele interventies			.771 (.443)*	.159 (.455)	.167 (.554)
Interactie vmbo Indiv interventies					-.024 (.968)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		133.827	130.887	122.285	122.284
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			1	1	1
<i>verschil df</i>			2.940	8.602**	0.001

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Bijlage 7.3.7 Resultaten multilevel regressieanalyses leerlingen en mentoren

Toelichting

De aanpak bij de multilevel regressieanalyse bij de leerlingen en mentoren is vrijwel gelijk aan die bij de A-tabellen van de ouders. Per afhankelijke variabele:

1. is vastgesteld op welke niveaus de analyse uitgevoerd moet worden (respondent, klas, school, context). Gezien de lage N in pro/vso beperkt de context zich bij de leerlingen tot vmbo en mbo. Bij de mentoren valt het klasniveau samen met het respondentniveau.
2. is vastgesteld of (en zo ja welke) achtergrondvariabelen in de analyse opgenomen moeten worden. Bij de leerlingen betreft dit leeftijd, sexe en wel of niet de Nederlandse etniciteit. Bij de mentoren betreft dit leerjaar waarin zij werkzaam zijn, sexe, wel of niet de Nederlandse etniciteit en opleiding (lerarenopleiding of pabo). Een controlevariabele is opgenomen als de z-waarde tweezijdig significant bleek te zijn.
3. is een nulmodel gemaakt op een vast aantal respondenten met de relevante niveaus
4. is/zijn waar nodig de controlevariabele(n) aan dit nulmodel toegevoegd
5. zijn de dummy's die de interventies weergeven toegevoegd (kennismakingsgesprek, voortgangsgesprek, ouderavond vmbo en ouderavond mbo).
6. is het reguliere rapportgesprek in het vmbo steeds de referentiegroep. Een significante t-score betekent daarmee dat de score bij betreffende interventie significant afwijkt van de score voor het rapportgesprek. Eenzijdige significantie is hierbij als uitgangspunt genomen.
7. is waar nodig de analyse nogmaals uitgevoerd zonder controlevariabele(n)
8. is de proportie verklaarde variantie berekend als op zijn minst één van de modellen een verbeterde fit laat zien ten opzichte van een eerder model
9. zijn geen interactie variabelen met het vmbo aangemaakt. Bij de leerlingen is de context van elke interventie al duidelijk en bij de mentoren is de N hiervoor te laag

NB: om de hoeveelheid te beperken beginnen onderstaande tabellen bij stap 3.

A Tabellen leerlingen

Tabel A 1 Somscore informatie leerlingen (sominfoln = stelling 1 + 3 + 7 + 13; leerlingen)

150 leerlingen, 48 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 0
Variantie	context	.085 (.092)	.086 (.092)	.000 (.000)	.000 (.000)
	leering	.483 (.056)	.436 (.054)	.446 (.052)	.467 (.054)
	totaal	.539	.522	.446	.467
proportie verklaarde variantie	context		nvt		
	leerling		9,7%	nvt	nvt
	totaal		3,2%	14,6%	13,4%
	intercept	3.717 (.214)	3.788 (.217)	4.122 (.152)	4.050 (.153)
Variabelen					
Nederlandse etniciteit			-.355 (.139)*	-.361 (.139)**	
Kennismakingsgesprek vmbo				.002 (.190)	-.035 (.194)
Voortgangsgesprek vmbo				-.306 (.239)	-.262 (.243)
Ouderavond vmbo				.221 (.281)	.294 (.286)
Ouderavond mbo				-.636 (.168)***	-.636 (.172)***
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		321.947	315.564	304.712	311.327
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			6.383*	10.852*	10.620*
<i>verschil df</i>			1	4	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 2 Mijn ouders hebben goede tips gekregen hoe ze mij kunnen helpen met schoolzaken. (Stelling 3, leerlingen)

165 leerlingen, 47 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 0
variantie	school	.236 (.163)	.188 (.140)	.154 (.117)	.171 (.126)
	klas	.087 (.086)	.089 (.086)	.045 (.065)	.052 (.068)
	leering	.952 (.117)	.937 (.115)	.901 (.109)	.915 (.111)
	totaal	1.275	1.214	1.100	1.138
proportie ver- klaarde variantie	school		20,3%	18,1%	27,5%
	klas		nvt	49,4	40,2%
	leerling		1,6%	3,8%	3,9%
	totaal		47,8%	9,4%	10,7%
	intercept	3.230 (.188)	3.780 (.331)	3.884 (.414)	3.362 (.324)
Variabelen					
Sexe leerling			-.344 (.175)*	-.330 (.169)*	
Kennismakingsgesprek vmbo				.026 (.415)	.025 (.429)
Voortgangsgesprek vmbo				-.199 (.544)	-.113 (.560)
Ouderavond vmbo				1.056 (.594)*	1.097 (.613)*
Ouderavond mbo				-.685 (.451)	-.768 (.467)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		483.170	479.441	467.943	471.677
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			3.729	11.498*	11.493*
<i>verschil df</i>			1	4	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 3 Mijn ouders hebben (ook) positieve dingen over mij te horen gekregen (stelling 7, leerlingen)

180 leerlingen, 49 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	context	.191 (.201)	.000 (.000)
	leering	.913 (.097)	.888 (.094)
	totaal	1.104	.888
proportie verklaarde variantie	context		100%
	leerling		2,7%
	totaal		19,6%
	intercept	3.886 (.317)	4.524 (.206)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			-.227 (.257)
Voortgangsgesprek vmbo			-.524 (.333)
Ouderavond vmbo			.032 (.375)
Ouderavond mbo			-1.084 (.226)***
Fit (-2*loglikelihood)		500.413	489.426
verschil -2*loglikelihood			10.987*
verschil df			4

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Tabel A 4 Somscore vertrouwen ouder-kind (somroklrn = stelling 4 + 5 + 11; leerlingen)

171 leerlingen, 48 klassen 11 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 0
variantie	klas	.040 (.030)	.029 (.026)	.026 (.024)	.023 (.024)
	leering	.364 (.043)	.355 (.042)	.350 (.041)	.360 (.042)
	totaal	.404	.384	.376	.383
proportie ver- klaarde variantie	klas		27,5%	10,3%	42,5%
	leerling		2,5%	1,4%	1,1%
	totaal		5%	2,1%	5,2%
	intercept	4.021 (.061)	4.677 (.251)	4.664 (.326)	4.102 (.140)
Variabelen					
Leeftijd leerling			-.042 (.015)**	-.040 (.021)*	
Kennismakingsgesprek vmbo				.028 (.180)	.055 (.180)
Voortgangsgesprek vmbo				-.250 (.224)	-.231 (.225)
Ouderavond vmbo				.225 (.260)	.228 (.261)
Ouderavond mbo				-.030 (.191)	-.219 (.163)
Fit (-2*loglikelihood)		326.131	319.096	315.987	319.539
verschil -2*loglikelihood			7.035**	3.109	6.592
verschil df			1	4	4

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Tabel A 5 Ik vind het fijn dat mijn ouders naar school zijn gekomen (stelling 6, leerlingen)

174 leerlingen, 49 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 0
variantie	klas	.157 (.082)	.117 (.068)	.166 (.068)	.127 (.072)
	leerling	.669 (.081)	.656 (.079)	.655 (.078)	.667 (.080)
	total	.826	.773	.821	.794
proportie verklaarde variantie	klas		25,5%	nvt	19.1%
	leerling		1.9%	4,4%	0,3%
	totaal		6,4%	nvt	3,9%
	intercept	4.026 (.096)	5.035 (.362)	4.977 (.452)	4.138 (.199)
Variabelen					
Leeftijd leerling			-.066 (.023)**	-.060 (.029)*	
Kennismakingsgesprek vmbo				.051 (.266)	.094 (.271)
Voortgangsgesprek vmbo				-.099 (.325)	-.072 (.330)
Ouderavond vmbo				-.086 (.388)	-.085 (.396)
Ouderavond mbo				-.082 (.282)	-.365 (.252)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		448.485	440.687	440.310	444.480
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			7.898**	0.377	4.005
<i>verschil df</i>			1	4	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 6 Ik geloof dat ik goede toekomstkansen heb (stelling 11, leerlingen)

181 leerlingen, 48 klassen, 11 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	leerling	.554 (.058)	.538 (.057)
proportie verklaarde variantie	leerling		3,0%
	intercept	4.232 (.055)	.538 (.057)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.205 (.204)
Voortgangsgesprek vmbo			-.277 (.261)
Ouderavond vmbo			.244 (.294)
Ouderavond mbo			-.004 (.179)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		406.723	401.389
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			5.334
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 7 Somscore relatie leerling school (somrlslrn = stelling 8 + 9 + 10 + 14; leerlingen)

172 leerlingen, 49 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	context	.031 (.038)	.000 (.000)
	klas	.029 (.029)	.018 (.023)
	leering	.399 (.047)	.396 (.046)
	totaal	.459	.414
proportie verklaarde variantie	klas		100%
	leerling		38%
	totaal		9,8%
	intercept	3.986 (.137)	4.166 (.142)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.021 (.182)
Voortgangsgesprek vmbo			-.168 (.236)
Ouderavond vmbo			.272 (.266)
Ouderavond mbo			-.373 (.163)*
Fit (-2*loglikelihood)		343.197	335.561
verschil -2*loglikelihood			7.636
verschil df			4

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Tabel A 8 Ik vind het prettig dat mijn ouders zijn uitgenodigd voor deze bijeenkomst (stelling 14, leerlingen)

184 leerlingen, 49 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	klas	.037 (.033)	.017 (.025)
	leering	.501 (.057)	.494 (.055)
	totaal	.538	.511
proportie verklaarde variantie	klas		54,1%
	leerling		1,4%
	totaal		5%
	intercept	4.172 (.066)	4.334 (.157)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			-.136 (.201)
Voortgangsgesprek vmbo			-.178 (.255)
Ouderavond vmbo			.338 (.293)
Ouderavond mbo			-.320 (.178)*
Fit (-2*loglikelihood)		405.548	397.769
verschil -2*loglikelihood			7.779
verschil df			4

* = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Tabel A 9 Tevredenheid vormgeving interventie (vormgo, leerlingen)

180 leerlingen, 47 klassen 12 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	klas	.043 (.036)	.016 (.025)
	leering	.523 (.060)	.508 (.057)
	totaal	.566	.524
proportie verklaarde variantie	klas		62,8%
	leerling		2,9%
	totaal		7,4%
	intercept	4.017 (.069)	3.899 (.163)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.374 (.206)*
Voortgangsgesprek vmbo			.182 (.267)
Ouderavond vmbo			.669 (.325)*
Ouderavond mbo			-.062 (.183)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		405.412	394.034
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			11.378*
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel A 10 Initiatief in het contact (Inintcol, leerlingen)

138 leerlingen, 45 klassen 11 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	leerling	.760 (.091)	.754 (.091)
verklaarde variantie	leerling		0,8%
	intercept	2.964 (.074)	2.944 (.205)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.056 (.254)
Voortgangsgesprek vmbo			.222 (.324)
Ouderavond vmbo			.056 (.387)
Ouderavond mbo			-.033 (.230)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		353.674	352.700
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			0.974
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

B Tabellen mentoren

Tabel B 1 Somscore informatie mentoren (sominfoment = stelling 1 + 3 + 7 + 13; mentoren)

49 mentoren, 12 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	context	.168 (.149)	.000 (.000)
	mentor	.131 (.027)	.115 (.023)
	totaal	.299	.115
proportie verklaarde variantie	context		100%
	mentor		12,2%
	totaal		61,5%
	intercept	3.826 (.247)	4.136 (.102)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek			.114 (.145)
Voortgangsgesprek			.082 (.133)
Ouderavond vmbo			-.236 (.183)
Ouderavond mbo			-.928 (.172)***
Fit (-2*loglikelihood)		47.720	33.268
verschil -2*loglikelihood			14.452**
verschil df			4

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel B 2 Ik heb goede tips gegeven over hoe ouders hun kind thuis kunnen helpen met schoolzaken (Stelling 3, mentoren)

52 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	school	.161 (.108)	.040 (.060)
	mentor	.402 (.091)	.412 (.092)
	totaal	.563	.452
proportie verklaarde variantie	school		75,2%
	mentor		nvt
	totaal		19,7%
	intercept	3.785	4.002 (.220)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek			-.152 (.297)
Voortgangsgesprek			-.127 (.296)
Ouderavond vmbo			-.374 (.396)
Ouderavond mbo			-1.168 (.397)**
Fit (-2*loglikelihood)		112.265	105.719
verschil -2*loglikelihood			6.546
verschil df			4

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel B 3 Ik heb (ook) positieve dingen over mijn leerlingen verteld (stelling 7, mentoren)

51 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.385 (.076)	.291 (.058)
proportie verklaarde variantie	mentor		24,4%
	intercept	4.353 (.087)	4.364
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.098 (.221)
Voortgangsgesprek vmbo			.261 (.211)
Ouderavond vmbo			-.364 (.291)
Ouderavond mbo			-.697 (.163)***
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		96.083	81.839
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			14.244**
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 4a Somscore vertrouwen ouder-kind (somrokmment = stelling 4 + 5 + 11; mentoren) met controle

47 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	mentor	.323 (.067)	.288 (.059)	.277 (.057)
verklaarde variantie	mentor		6,8%	3,8%
	intercept	3.665 (.083)	4.000 (.162)	3.995 (.282)
Variabelen				
Nederlandse etniciteit			-.438 (.185)*	-.356 (.220)
Kennismakingsgesprek				.001 (.240)
Voortgangsgesprek				-.174 (.223)
Ouderavond vmbo				-.160 (.297)
Ouderavond mbo				.148 (.333)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		80.199	74.913	73.017
<i>verschil -2*loglikelihood</i>				1.896
<i>verschil df</i>			1	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 4b Somscore vertrouwen ouder-kind (somrokmment = stelling 4 + 5 + 11; mentoren) zonder controle

50 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.309 (.062)	.281 (.056)
proportie verklaarde variantie	mentor		9,1%
	intercept	3.665 (.079)	3.682 (.160)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek			-.015 (.221)
Voortgangsgesprek			-.151 (.208)
Ouderavond vmbo			-.132 (.286)
Ouderavond mbo			.402 (.269)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		83.177	78.409
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			4.768
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 5a Mijn leerlingen vinden het fijn dat hun ouders naar school zijn gekomen (stelling 6, mentoren)

51 mentoren, 13 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	mentor	.537 (.106)	474 (.094)	.445 (.088)
proportie verklaarde variantie	mentor		11,7%	6,1%
	intercept	3.824 (.103)	4.264 (.194)	4.582
Variabelen				
Leerjaar mentor			-.225 (.086)**	-.280 (.098)*
Kennismakingsgesprek vmbo				-.293 (.307)
Voortgangsgesprek vmbo				-.379 (.269)
Ouderavond vmbo				.146 (.360)
Ouderavond mbo				-.255 (.372)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		113.068	106.689	103.464
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			6.379*	3.225
<i>verschil df</i>			1	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 5b *Mijn leerlingen vinden het fijn dat hun ouders naar school zijn gekomen (stelling 6, mentoren)*

52 mentoren, 13 scholen, 2 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.590 (.116)	.564 (.111)
proportie verklaarde variantie	mentor		4,4%
	intercept	3.788 (.107)	3.667 (.217)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.256 (.301)
Voortgangsgesprek vmbo			-.042 (.287)
Ouderavond vmbo			.333 (.400)
Ouderavond mbo			.333 (.376)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		120.121	117.810
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			2.311
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 6a *Ik heb er vertrouwen in dat de leerlingen goede toekomstkansen hebben (stelling 11, mentoren)*

48 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1
variantie	mentor	.652 (.133)	.589 (.120)	.552 (.113)
proportie verklaarde variantie	mentor		9,7%	6,3%
	intercept	3.812 (.117)	4.250 (.221)	4.041 (.351)
Variabelen				
Nederlandse etniciteit			-.583 (.256)*	-.379 (.289)
Kennismakingsgesprek vmbo				.178 (.326)
Voortgangsgesprek vmbo				-.180 (.301)
Ouderavond vmbo				-.138 (.408)
Ouderavond mbo				.522 (.438)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		115.713	110.773	107.718
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			4.94*	3.055
<i>verschil df</i>			1	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 6b Ik heb er vertrouwen in dat de leerlingen goede toekomstkansen hebben (stelling 11, mentoren)

51 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.628 (.124)	.556 (.110)
proportie verklaarde variantie	mentor		11,5%
	intercept	3.804 (.111)	3.750 (.215)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.083 (.304)
Voortgangsgesprek vmbo			-.125 (.285)
Ouderavond vmbo			-.150 (.397)
Ouderavond mbo			.750 (.373)*
Fit (-2*loglikelihood)		121.024	114.815
verschil -2*loglikelihood			6.209
verschil df			4

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel B 7 Somscore relatie ouder school (somrosment = stelling 8 + 9 + 10 + 14; mentoren)

44 mentoren, 13 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.187 (.040)	.176 (.038)
proportie verklaarde variantie	mentor		5,9%
	intercept	4.261 (.065)	4.205 (.127)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek			.220 (.183)
Voortgangsgesprek			.061 (.164)
Ouderavond vmbo			.045 (.438)
Ouderavond mbo			-.121 (.213)
Fit (-2*loglikelihood)		51.181	48.463
verschil -2*loglikelihood			2.718
verschil df			4

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel B 8 Ik vind het prettig dat ik de ouders voor deze gesprekken heb uitgenodigd voor deze bijeenkomst (stelling 14, mentoren)

46 mentoren, 11 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.376 (.078)	.326 (.068)
proportie verklaarde variantie	mentor		13,3%
	intercept	4.435 (.090)	4.417 (.165)
Variabelen			
Kennismakingsgesprek vmbo			.129 (.238)
Voortgangsgesprek vmbo			.083 (.218)
Ouderavond vmbo			-1.417 (.594)*
Ouderavond mbo			-.083 (.285)
Fit (-2*loglikelihood)		85.569	78.925
verschil -2*loglikelihood			6.644
verschil df			4

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tabel B 9 Tevredenheid vormgeving interventie (vormgom, mentoren)

53 mentoren, 14 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0	model 2 vrgl met 1	model 3 vrgl met 0
variantie	context	.121 (.133)			
	mentor	.514 (.103)	.534 (.104)	.431 (.084)	.452 (.088)
	totaal	.635	.534	.431	.452
verklaarde variantie	context		100%		
	mentor		n.v.t.		
	totaal		15,9%	19,3%	28,8%
	intercept	3.942 (.235)	3.750 (.183)	3.659 (.343)	4.100 (.213)
Variabelen					
Vmbo context			.520 (.219)*	.441 (.273)	
Kennismakingsgesprek				.307 (.285)	.233 (.288)
Voortgangsgesprek				.493 (.285)*	.312 (.268)
Ouderavond vmbo				-.243 (.324)	-.243 (.331)
Ouderavond mbo				-.374 (.423)	-.814 (.331)**
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		119.527	117.149	105.809	108.353
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			2.378	11.34*	11.174*
<i>verschil df</i>			1	4	4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Tabel B 10 Initiatief in het contact (Inintcom, mentoren)

53 mentoren, 14 scholen, 3 contexten		model 0	model 1 vrgl met 0
variantie	mentor	.746 (.145)	.516 (.100)
verklaarde variantie	mentor		30,8%
	intercept	2.321 (.119)	115.352
Variabelen			
Kennismakingsgesprek			.167 (.293)
Voortgangsgesprek			-.569 (.271)*
Ouderavond vmbo			.952 (.342)**
Ouderavond mbo			.067 (.382)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		134.889	115.352
<i>verschil -2*loglikelihood</i>			19.537***
<i>verschil df</i>			4

*= p < .05; **= p < .01; ***= p < .001.

Bijlage 8.2.1 Tien succesfactoren voor het vormgeven van contact tussen ouders en school in het grootstedelijke vmbo

Succesfactoren voor het leggen van contact tussen school en ouders

situatie in het grootstedelijke vmbo	hoe kan de school handelen?	wat zet dat in werking?	wat bereikt de school daarmee?
1. School zorgt dat ouders zich welkom voelen			
waar ouders een hoge drempel naar school ervaren	hanteert school een duidelijke en tijdige uitnodiging en een vriendelijke attitude en toon naar ouders	zodat ouders ervaren welkom te zijn op school	waardoor ouders makkelijker naar school komen als zij worden uitgenodigd voor reguliere gesprekken en ouderavonden
2. School maakt vroegtijdig kennis met alle ouders			
waar ouders en mentoren elkaar pas persoonlijk ontmoeten als er problemen zijn	houdt school vroeg in het schooljaar individuele kennismakingsgesprekken (thuis of op school) tussen de mentor en elke ouder	zodat ouder en mentor elkaar op een positieve manier leren kennen	waardoor mentor en ouder makkelijker contact met elkaar opnemen als zich gedurende het schooljaar iets voordoet
3. School heeft contact met de ouder en zo nodig ook een andere begeleider van elk kind			
waar ouders het moeilijk vinden met school te communiceren en/of hun kind thuis te begeleiden in de schoolloopbaan	zoekt de school, samen met de ouders, in het netwerk van het gezin naar een volwassene die de ouder kan ondersteunen bij de begeleiding van het kind	zodat elk kind een ondersteunende volwassene in de omgeving heeft	waardoor kinderen in alle gezinnen worden begeleid in de schoolloopbaan

Succesfactoren in de samenwerking tussen school, ouders en leerlingen

situatie in het grootstedelijke vmbo	hoe kan de school handelen?	wat zet dat in werking?		wat bereikt de school daarmee?
4. School nodigt de leerling standaard uit bij regulier, individueel contact met ouders				
waar ouders en leerlingen onduidelijkheid ervaren over de positie van de leerling in het contact tussen ouders en school	nodigt de school alle leerlingen standaard uit bij regulier individueel contact tussen school en ouders	zodat de leerling centraal staat in de gesprekken over zijn of haar functioneren en schoolloopbaan		waardoor de leerling meer zicht heeft op het contact tussen school en ouder, er geen misverstanden ontstaan over hetgeen besproken is en de leerling geen uitzondering is ten opzichte van de klasgenoten
5. School zorgt voor interactie, dialoog en uitwisseling van informatie met ouders				
waar ouders eenrichtingsverkeer ervaren in de communicatie vanuit school	zorgt school in het contact met ouders dat alle partijen aan het woord komen en dat de ontwikkeling en begeleiding van het kind zowel thuis als op school ter sprake komt	zodat er wederkerigheid ontstaat in de relatie tussen ouders en school		waardoor er een betere basis is voor samenwerking, omdat ouders weten wat er op school speelt en school weet wat er thuis speelt
6. School voedt het gesprek tussen ouder en kind thuis				
waar ouders zoekend zijn hoe zij hun kind thuis kunnen ondersteunen in de schoolloopbaan	geeft school ouders concrete handvatten en begrijpelijke informatie om het gesprek over school thuis vorm te kunnen geven	zodat ouders zich beter in staat voelen om met hun kind een gesprek over schoolzaken en schoolloopbaankeuzes te voeren		waardoor het kind zich beter gesteund voelt in de schoolloopbaan
7. School besteedt (ook) aandacht aan wat goed gaat				
waar ouders zich door school teveel in een corrigerende en controlerende rol naar hun kinderen geplaatst zien	besteedt de school, juist ook als er problemen zijn, in het contact met ouders aandacht aan wat de leerling goed doet en goed kan en brengt school slecht nieuws gedoseerd	zodat de trots van de ouder op het kind gevoeld wordt en ouders hun kind (weer) kunnen bemoedigen en ouders school niet alleen associëren met slecht nieuws		waardoor het voor kinderen aantrekkelijker is om hun ouders te betrekken bij hun schoolloopbaan en ouders en school met elkaar in contact te brengen en ouders ervaren dat school naast hen staat

Succesfactoren voor het met school, ouders en leerlingen samenwerken aan toekomstperspectief

situatie in het grootstedelijke vmbo	hoe kan de school handelen?	wat zet dat in werking?	wat bereikt de school daarmee?
8. School neemt de schoolloopbaanontwikkeling van de leerling als leidraad voor het contact met ouders			
waar ouders en leerlingen ervaren dat er in het contact met school vooral aandacht is voor wat de leerling niet goed kan of doet	nodigt school standaard alle ouders en leerlingen uit voor reguliere voortgangsgesprekken over de studievoortgang, ambities, talenten en schoolloopbaankeuzes van de leerling	zodat de potentie van de leerling het uitgangspunt is in het gesprek en niet de deficiëntie	waardoor leerling en ouder een reëel toekomstperspectief ontwikkelen in een richting die aansluit bij de talenten en ambities van de leerling
9. School initieert op ontwikkelpunten van de leerling een concreet plan waarin de bijdrage van leerling, ouder en school duidelijk is			
waar ouders en school de begeleiding van het kind bij ontwikkelpunten (een struikelvak, verzuim, gedrag of loopbaankeuze) niet voldoende op elkaar afstemmen	concretiseert school de bijdrage van leerling, ouder en school in de aanpak van het betreffende ontwikkelpunt en spreekt af hoe school en ouders elkaar op de hoogte houden van de voortgang	zodat ouders en school samenwerken in de ondersteuning van de leerling bij de aanpak van het ontwikkelpunt	waardoor de leerling ervaart dat school en thuis op elkaar afgestemd zijn en er een optimale uitkomst is voor de leerling is op het betreffende ontwikkelpunt
10. School bespreekt teleurstellingen in de schoolloopbaan met ouder en kind			
waar ouders teleurgesteld zijn in de resultaten en mogelijkheden in de schoolloopbaan van hun kind	bespreekt de school deze teleurstelling en zoekt met ouder en kind waar mogelijk naar een aanpak om het resultaat te verbeteren en zo nodig naar alternatieve mogelijkheden	zodat ouders (weer) trots kunnen zijn op hun kind en (nieuwe) toekomstperspectief zien	waardoor ouders beter in staat zijn (weer) bij te dragen aan het zelfvertrouwen van hun kind

Stellingen behorende bij het proefschrift 'een kwestie van vertrouwen'

Mariëtte Lusse, 6 december 2013

<i>Stellingen met betrekking tot dit proefschrift</i>	
1	Niet het beboeten, maar het uitdrukkelijker uitnodigen van ouders maakt dat 'de afwezige ouder' steeds meer tot het verleden behoort.
2	Het is van belang dat scholen de betrokkenheid van ouders (h)erkennen, ook als ouders er een andere vorm voor kiezen dan de school verwacht.
3	In een constructieve samenwerking tussen ouders en school is de potentie en niet de deficiëntie van de leerling het uitgangspunt.
4	Scholen dragen meer bij aan preventie van schooluitval als zij ouders een positieve reactie geven op hun kind, dan wanneer zij turven hoe vaak ouders op school aanwezig zijn.
5	Een leerling die thuis onvoldoende ondersteuning krijgt, is gebaat bij een school die op zoek gaat naar aanvulling hiervan in het netwerk van het gezin.
<i>Algemeen wetenschappelijke stellingen</i>	
6	Promotieonderzoek vanuit een hogeschool moet altijd de relatie leggen met de beroepspraktijk en met de scholing van (aankomende) professionals.
7	Wie de accreditatiecultuur als leidraad neemt voor het beoordelen van het reflectieve vermogen van professionals loopt het risico de vorm belangrijker te maken dan de inhoud.
8	De invloed van armoede op de ontwikkelingskansen van mensen (jong en oud) wordt nog steeds te weinig herkend en erkend.
9	Hoe hoger de lat van de startkwalificatie gelegd wordt, des te groter de groep die niet aan de eisen kan voldoen en zich uitgesloten voelt.
10	Het verbeteren van de kansen op sociale stijging gebeurt niet alleen door het opheffen van taalachterstand, maar ook door het stimuleren van de algemene ontwikkeling en het realiseren van overbruggend sociaal kapitaal.
<i>Niet wetenschappelijke stelling</i>	
11	'Want de ware ambachtsman, die wat met zijn handen kan, wordt er weinig beter van. Wie wat kent vergaat het prima: ieder ziet en hoort hem graag, des te meer wanneer zijn zegje ingewikkeld is en vaag' (Willem Wilmink).

Een kwestie van vertrouwen

Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval

Omdat schooluitval een voorbode kan zijn van maatschappelijke uitval is het van belang dat jongeren hun opleiding voltooien. Het risico op schooluitval is het grootst in de lagere onderwijsniveaus en bij een populatie met een bovengemiddeld aantal laagopgeleide ouders uit de lagere sociaal-economische milieus. Wellicht kan een betere betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind bijdragen aan preventie van schooluitval. Waar het risico op schooluitval het grootst is, valt het scholen echter het zwaarst om contact te leggen met de ouders. Deze ouders hebben hierdoor de reputatie onzichtbaar en afwezig te zijn.

Hoe zou het contact tussen ouders en school er op het 'grootstedelijke' vmbo uit moeten zien om bij te kunnen dragen aan preventie van schooluitval? Dat is de centrale vraag van dit proefschrift. Het gaat hierbij om het contact tussen ouders en school dat is gericht op samenwerking en afstemming rond het leren en opvoeden van het kind, thuis en op school. Het onderzoek is uitgevoerd op vijftien scholen in Rotterdam-Zuid, waar de schooluitval bijzonder groot is. Op basis van het onderzoek is een handreiking voor scholen ontwikkeld. Tien succesfactoren die de scholen helpen om het contact met ouders vorm te geven en daarvanuit met ouders samen te werken aan toekomstperspectief voor de kinderen, vormen de kern van deze handreiking. De conclusie is dat het werken met de handreiking op de deelnemende scholen heeft geleid tot een eerste stap in het verbeteren van het contact met ouders en dat het aannemelijk is dat het doorvoeren van deze aanpak bijdraagt aan preventie van schooluitval. De gemeten opkomst van ouders op de deelnemende scholen staat bovendien haaks op de beleving dat deze ouders onzichtbaar zouden zijn.

Mariëtte Lusse is pedagoog en werkt als hoofddocent aan Hogeschool Rotterdam. Zij is daar onderzoeksleider van de onderzoekslijn opvoederempowerment van het kenniscentrum Talentontwikkeling.